

<https://helda.helsinki.fi>

Hyvä paha lääkitys? ADHD, koulu ja identiteetti

Honkasilta, Juho

2018-05

Honkasilta , J 2018 , ' Hyvä paha lääkitys? ADHD, koulu ja identiteetti ' , eErika :
Erityispedagogista tutkimusta ja koulutuksen arviointia , Vuosikerta. 2018 , Nro 1 , Sivut 5-10
. < <https://www.helsinki.fi/fi/verkostot/koulutuksen-arviointikeskus/meista/e-erika> >

<http://hdl.handle.net/10138/235621>

unspecified
publishedVersion

Downloaded from Helda, University of Helsinki institutional repository.

This is an electronic reprint of the original article.

This reprint may differ from the original in pagination and typographic detail.

Please cite the original version.

e-Erika

1/2018

Erityispedagogista tutkimusta ja koulutuksen arviointia



SISÄLLYS:

PÄÄKIRJOITUS <i>Elina Kontu</i>	3–4
HYVÄ PAHA LÄÄKITYS? ADHD, KOULU JA IDENTITEETTI <i>Juho Honkasilta</i>	5–10
OHJAAVA OPETTAJA KUMPPANINA ARJESSA <i>Maria Laiho ja Minna Sillanpää</i>	11–14
YKSI PERUSKOULU, MONENLAISIA LUOKKIA? <i>Sirkku Kupiainen</i>	15–23
LUKUSEULA - UUSI ARVIOINTIMENETELMÄ NELJÄS- KUODESLUOKKALAISTEN LUKEMISVAIKEUKSIEN SEULOMISEEN <i>Lauri Ståhlberg</i>	24–27
OSALLISTAVAA OHJAUSTA YLÄKOULUIKÄISILLE PERUSOPETUKSEN SIIRTYMÄVAIHEESEEN - KOKEMUKSIA TERVAREITTI-HANKKEESTA <i>Anna-Kaisa Puusaari & Veli-Pekka Nitovuori</i>	28–33
ALL ABOARD! – OSAAMISEN JAKAMISTA JA INNOVATIIVISIA RATKAISUJA INKLUSIIVISEN KOULUNKÄYNNIN TUEKSI <i>Kristiina Pitkänen</i>	34–35
PINTARAAPASUJA TABLETTIEN KÄYTÖN YHTEYKSISTÄ OPPILAIDEN MOTIVAATIOON <i>Laura Lampi</i>	36–41
VAATIVAN ERITYISEN TUEN OHJAUS- JA PALVELUVERKOSTOT ELI VIP-VERKOSTOT KÄYNNISTYVÄT <i>Terhi Ojala & Pirjo Koivula</i>	42–44
e-ERIKAN KIRJOITTAJAOHJEET	46–47

JULKAISIJA:

Helsingin yliopiston
Koulutuksen arviointikeskus

TOIMITUSKUNTA:

Elina Kontu (HY)
Terhi Ojala (Valteri)
Irene Rämä (HY)
Raija Pirttimaa (JY)

ASiantuntijat:

Mari-Paoliina Vainikainen (HY)
Raisa Ahtiainen (HY)
Tanja Äärelä (LY)
Marjatta Takala (OY)
Mari Nislin (EDUHK)

TAITTO JA KUVATOIMITUS:

Erika Perttuli-Borobio (HY)

Pääkirjoitus

Keväinen tervehdys Helsingin yliopistosta

Istun Siltavuorenpenkereen työhuoneessani ja katson yli Töölönlahden. On vietetty tasa-arvon ja Minna Canthin päivää. Minna Canth eli merkittävän elämän 1800-luvun loppupuoliskolla ja totesi jo lähes 150 vuotta sitten, että ”ihmisyyttä ei voi jakaa”. Kukaan ei voi päättää, että toisen oikeus olla ihminen on toisen oikeutta arvokkaampi. Lasten ja aikuisten on voitava rakentaa elämänsä arvokkuuden, vapauden, tasavertaisuuden ja oikeuden ihanteille. Nämä arvot koskevat kaikkia ihmisiä, kaikissa tilanteissa. Ihmisoikeudet ovat sitovia ja jakamattomia.

Mutta – joidenkin ihmisten teot näyttävät olevan ihmisoikeuksien kanssa ristiriidassa. Nyt keskustellaan esimerkiksi elokuva-alalla ja kouluissa tapahtuneista ihmisyyteen kohdistuneista loukkauksista. Anteeksipyyntöjäkin on kuultu julkisuudessa. Katumusta on ilmennyt mutta ei tekojen suhteen vaan sen suhteen, että toinen ihminen on kokenut oman käytöksen loukkaavana tai että kommunikaatio ei ole toiminut tai toinen on ymmärtänyt väärin tai tekijä ei ole ymmärtänyt loukkaavansa toista.

Opettajan työllä on äärimmäisen merkittäviä yhteiskunnallisia vaikutuksia, ja opettajien tulee toimia työssään korkeaa ammattietiikkaa noudattaen ja niin, että yhteiskunta voi luottaa opettajien toimivan eettisesti myös vaikeissa tilanteissa. (Ks. Opettajan ammattietiikka ja eettiset periaatteet, OAJ). Onneksi opettajan ei tarvitse eikä pidä toimia yksin! On luotava uudenlaista toimintakulttuuria ja erilaisia verkostoja, jotta opettajat selviävät nykypäivän haasteista.

Opetus- ja kulttuuriministeriö asetti 12.3.2015 vaativan erityisen tuen kehittämisryhmän. Ryhmälle annettiin tehtäväksi sairaalaopetusyksiköiden, kuntien ja kuntayhtymien sekä yksityisten laitosten ja erityiskoulujen (Elmeri-koulut) tarjoaman opetuksen ja koulunkäynnin tuen kehittäminen. Työryhmä antaa raportissaan useita kehittämis ehdotuksia. (http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/80629/OKM_34_2017.pdf)

Kehittämis ehdotusten toteuttaminen on nyt alkanut: valtakuntaan ollaan Opetushallituksen, opetus- ja kulttuuriministeriön sekä Oppimis- ja ohjauskeskus Valterin johdolla perustamassa Vaativan erityisen



tuen ohjaus- ja palveluverkostoa eli VIP-verkostoa. Verkosto muodostuu viidestä yhteistyöalueesta, ja kehittämistoiminnan tavoitteena on yhdistää ja syventää varhaiskasvatuksen, esi-, perus- ja lisäopetuksen vaativan erityisen tuen osaamista. Tavoitteena on vastata joustavasti ja monipuolisesti oppilaiden ja heidän opettajiensa tarpeisiin heidän omissa toimintaympäristöissään. Ennaltaehkäisevä työote on tulevaisuuden tavoite.

Jäädään mielenkiinnolla odottelemaan!



Elina Kontu

FT, dosentti

Kasvatustieteiden kandiohjelman johtaja

Helsingin yliopisto

Hyvä paha lääkitys?

ADHD, koulu ja identiteetti



ADHD:n lääkkeelliseen hoitoon liittyviä eettisiä kysymyksiä on pohdittu nuorten suostumuksen ja ymmärryksen, toimijuuden ja identiteettityön näkökulmista. Tutkimuksessa, johon tämä artikkeli pohjautuu, tarkasteltiin millaisia identiteettejä ADHD-lääkitystä käyttävät tai käyttäneet nuoret ja heidän vanhempansa esittävät nuorille ja millaisia merkityksiä ADHD-lääkitys saa nuorten identiteettien muokkaajana.

ADHD, lääkitys ja koulu suorituskeskeisessä kulttuurissa

Aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriön (engl., *Attention Deficit Hyperactivity Disorder*, ADHD) hoitoon tarkoitettujen, keskushermostoa stimuloivien lääkkeiden merkitys etenkin länsimaaisessa kulttuurissa nousi jälleen julkisuuteen Alison Kaymanin ohjaaman, nyt Netflixissä esitettävän *Take Your Pills* -dokumenttielokuvan myötä. Dokumentissa väitetään tunnettujen, ADHD-ilmiötä lääketieteellisesti, psykologisesti ja sosiologisesti tarkastelevien tutkijoiden säestyksellä lääkityksen käytön olevan jokseenkin yleinen niin sanotun biohakkeroinnin muoto – tässä yhteydessä kognitiivisen suorituskyvyn parantamisen muoto – yhdysvaltalaisen yliopistoi-ikäisten nuorten keskuudessa. Kuten Hinshaw ja Scheffler kirjassaan *The ADHD Explosion* perustelevat, kouluinstituutiolla ja koulutuspolitiikalla on keskeinen rooli ADHD-diagnoosien ja lääkityksen räjähdysmäiseen kasvuun suorituskeskeisessä (*push for performance*) yhdysvaltalaisessa yhteiskunnassa.

Tätä keskustelua ei voida suoraan siirtää Suomen kontekstiin, sillä maiden koulutuspolitiikat eroavat toisistaan. Sama länsimaisen kulttuurin eetos on kuitenkin läsnä myös Suomessa. Länsimaista nykykulttuuria on kuvattu sekä medikalisaation että farmakologisaation värittämäksi. Medikalisaatiossa yhä useammasta aiemmin ei-lääketieteellisenä pidetystä ilmiöstä, kuten vilkkaudesta, tehdään lääketieteellisesti hoidettavia sairauksia, oireita tai oireyhtymiä, ja farmakologisaatiossa farmaseuttiset interventiot laajentuvat käsittämään yhä useampia lääketieteellisiä ja ei-lääketieteellisiä haasteita (esim. keskittymiskykyä parantavien lääkkeiden käyttö parempien oppimistulosten saavuttamiseksi). Nykytrendiä on vastustettu muun muassa kritisoidulla lääketieteellisuuden kaupallisuudella, arvostelemalla ihmisen ulkopuolelta tulevaa painetta kontrolloida itseä spontaanisuuden kustannuksella tai peräänkuuluttamalla ympäristön vastuuta hyväksyä sen jäsenten moninaisuus samaan muottiin normalisoinnin sijaan.

ADHD:n lääkkeelliseen hoitoon liittyviä eettisiä kysymyksiä on pohdittu nuorten suostumuksen ja ymmärryksen, toimijuuden ja identiteettityön näkökulmista. Tutkimuksessa, johon tämä artikkeli pohjautuu, tarkasteltiin millaisia identiteettejä ADHD-lääkitystä käyttävät tai käyttäneet nuoret (n = 11) ja heidän vanhempansa (n = 17) esittävät nuorille ja millaisia merkityksiä ADHD-lääkitys saa nuorten identiteettien muokkaajana (Honkasilta & Vehkakoski, 2017). Tarkoitin identiteetillä kielenkäytössä tapahtuvia itsen esittämisen tapoja, jolloin itseen liitetään tilanteesta riippuen erilaisia ominaisuuksia, rajoituksia ja mahdollisuuksia. Identiteetillä ei siis tarkoiteta ihmisen pysyvää käsitystä itsestään vaan vuorovaikutuksessa tapahtuvaa neuvottelu-prosessia, jonka pyrkimyksenä on tulla tunnustetuksi ja hyväksytyksi tietynlaisena yksilönä. Keskityn tässä artikkelissa erityisesti lääkeytyksen, identiteetin ja koulun välisen suhteen havainnollistamiseen omaan ja kansainväliseen tutkimukseen perustuen.

Huoltajat, opettajat ja oppilaat lääkitsemisen kulttuurisissa ristipaineissa

Äiti: Ja kyl mä ajattelen et [...] kun oli opettaja joka ymmärsi sitä Nean luovaa puolta. Et kyllä hän sitä puolta nosti. Toisaalta se opettaja oli, mä muistan me käytiin monia keskusteluita kun hän tykkäsi, että tää lääke ehkä muuttaa Nean persoonaa liikaa

Isä: Niin, opettaja oli lääkevastainen

Äiti: Ja me oltiin aina sitten kun ne halus tuolta [sairaalasta] että tehtäs semmo-sii lääkkeettömiä kokeiluviikkoja. Mä sit lopulta sanoin kutosellaki et mä en suostu tähän. Et mä en rupee piinaamaan koulua. Että kun sieltä tulee nyt

jo kun aamulla on jäänyt lääke ottamatta, niin opettaja soittaa heti.

Isä: Niin sieltä tuli mun mielestä viestiä aika nopeesti et [...] annoitteko lääkkeen sille ja sitte vähä itelläkin huono omatunto kun hädellä pyörii täällä

Yllä esittämäni haastattelupätkä havainnollistaa kodin ja koulun sekä huoltajien ja opettajien rooleja ja keskinäisiä suhteita lasten ja nuorten ADHD-lääkitykseen liittyvässä kansainvälisessä keskustelussa. Ensinnäkin se havainnollistaa ADHD-diagnosoitujen lasten ja nuorten huoltajien kokemaa vanhempana olemisen ristiriitaa asiantuntijuuden ja asiantuntijatiedon ristipaineessa. Kansainvälinen tutkimuskirjallisuus kuvaa tätä ristiriitaa osuvasti käsitteellä *culture of blame*, jolla tässä yhteydessä viitataan huoltajien neuvotteluun vanhemmuudestaan sekä lapsensa tuesta ja hyvinvoinnista syyllistämisen ja syyllistymisen kulttuurissa. Huoltajien on raportoitu kokevan lääkeytyksen vapauttavan sekä heidät että lapsensa tämän käyttäytymisen aiheuttamasta syyllisyydestä ja helpottavan lapsensa selviytymistä koulussa ja sosiaalisissa suhteissa. Koetuissa vaikeuksissa ei siten ole kyse lapsen ilkikurisuudesta eikä huonosta vanhemmuudesta vaan neurobiologisesta oireyhtymästä. Syyllistämisen kulttuurissa diagnoosi ja lääkeytykset ovat neuvotteluvälineitä tuesta ja tunnustetuksi tulemisesta; niin koti (lapsi, huoltajat) kuin koulu henkilökuntineen saavat näin syytesuojan ja vastuuvapautuksen lapsen diagnoosin ja lääkeytyksen myötä.

Yllä oleva haastattelupätkä myös havainnollistaa koulun ja opettajan ristiriitaista roolia ADHD-lääkitystä koskevan ilmiön keskiössä yhtäältä vastustamassa ja toisaalta edistämässä sen kehittymistä. Kouluinstituutio on keskeinen ADHD-diagnoosin synnyn ja kehittymisen historiassa sekä lasten ja nuorten diagnoosien määrän ja lääkeytyksen kasvussa.

On kuitenkin huomionarvoista, että monen muun länsimaan koulutuspolitiikasta poiketen suomalaisessa koulussa tuki ei ole riippuvainen diagnoosista. Koulu ja opettajat ovatkin Suomessa tässä mielessä kodin ja yhteiskunnallisen tuen ristipaineessa, sillä muun tuen, kuten lääkityksen myöntäminen lapselle ja perheelle on diagnoosiriippuvaista.

Aiemman tutkimuksen mukaan nuoret itse kokevat lääkityksen lisäävän heidän kykyään hallita käytöstään ja parantavan heidän koulu-menestystään. Myönteiseksi koetut vaikutukset eivät kuitenkaan välttämättä muuta nuorten kokemusta itsestään, vaan nuoret saattavat edelleen kokea itsensä ”pahoiksi” ja käyttäytymisensä ei-toivottavaksi. Tähän vaikuttanee se, että lääkitys on selkeästi sairauteen tai häiriöön ja sen tunnistamiseen liittyvä teko, joka muistuttaa poikkeavuudesta ja liittyy usein kokemukseen kyvyttömyydestä säädellä omaa kehoaan tai itseään. Lääkkeiden käyttö saatetaan myös kokea pakotetuksi, jolloin se liitetään jonkin kapean persoonallisuuden ihanteen ilmentämiseen, oman autenttisuuden heikkenemiseen ja minuuden menettämiseen. Nuorten lääkityksen käytön onkin arvioitu olevan yhtäältä yhteydessä siihen, miten aikuiset (vanhemmat, opettajat tai muut ammatti-ihmiset) perustelevat lääkkeiden käytön hyödyllisyyttä, ja toisaalta siihen, miten lääkkeiden käyttö auttaa nuoria sopimaan olettamiinsa kulttuurisiin normaaliuden kriteereihin.

Lääkitsemisen tarpeen arviointi ja päätös aloittaa lääkitseminen ei riipu lapsen tai nuoren sisäisistä biologisista tekijöistä vaan ympäristön tarjoamista mahdollisuuksista ja vaatimuksista sekä muiden ihmisten suhtautumisesta nuoreen. Esitän seuraavaksi lyhyesti, kuinka tutkimukseemme osallistuneet nuoret huoltajineen asemoivat nuoren identiteettiä suhteessa ADHD:hen ja lääkitykseen.

ADHD, lääkitys ja identiteetti

ADHD-identiteetti poikkeavana identiteettinä – lääkitys normalisoijana

Äiti: Että silloin just kuudennella luokalla niin ilman sitä diagnoosia ja lääkitystä niin Aki ei olisi ikinä tosta seiskaluokasta edes selviytynyt. Että se sen takiaki varmaa herätti, et ei me voida hänen puolestan tätä koulua käydä.

Aki: [koulussa olemisesta] ei tuu mitään [...] mä en osaa yhtään mitään, mä en opi mitään.

ADHD-identiteetin määrittäminen nuoren poikkeavaksi identiteetiksi oli hallitsevin puhetapa sekä nuorten että heidän vanhempiensa haastatteluissa. Tällöin nuoren identiteetin esitettiin pohjautuvan ennen kaikkea ADHD-diagnoosiin liitettyihin biologisiin ominaisuuksiin, joiden kuvattiin kielteisellä tavalla säätelevän nuoren käyttäytymistä ja suoriutumista. Koska tämä biologisesti määrittynyt identiteetti esitettiin samalla poikkeavaksi, lääkitykselle annettiin myönteinen merkitys toivotun identiteetin saavuttamisen mahdollistajana ja tilanteen normalisoijana. Lääke näytti siis toimivan nuorille ja heidän vanhemmilleen ei-toivottavien oireiden poistajana ja mahdollisti itsen esittämisen tavalla, joka vastasi nuorten tai heidän vanhempiensa tavoittelemaa autenttisuutta. Tällöin stimulanttilääkityksen käyttöarvo näyttäytyi käytännöllisenä: arjen vaikeuksia poistavana, poikkeavaksi määritetyn identiteetin syrjäyttävänä sekä toivotavaksi ajatellun identiteetin saavuttamisen ja tunnustetuksi tulemisen mahdollistavana. Niin kauan kuin lääkityksen mahdolliset kielteiset sivuvaikutukset pysyivät pieninä eivätkä ylittäneet siitä koettuja hyötyjä, lääkityksen käyttöä motivoi ennen kaikkea normalisatiopyrkimys ja erojen näkyvyyden minimoiminen, sosiaalisiin odotuksiin vastaaminen sekä



oman ei-lääkityksen olemisen ja käyttäytymisen korjaaminen myönteisen sosiaalisen identiteetin luomiseksi.

Lääkityksen myönteiset seuraukset eivät kuitenkaan olleet selviöitä, vaan haastatteluissa luodaan kuvaa kamppailusta ADHD:n ja lääkeyksityksen vallan sekä samalla poikkeavaksi tai toivotuksi määritellyn identiteetin välillä. Parhaimmillaan lääkeyksityksen käyttö mahdollistaa poikkeavaksi määritellystä identiteetistä irtautumisen

ADHD-identiteetti autenttisenä identiteettinä – lääkeyksitys vieraannuttajana

Isä: ja sitten oli tämä [lääkeyksitys] mikä on sit semmonen että se teki sinusta koko päiväksi semmosen pehmeän, suloisin puudelin (nauraa), jonka idea oli se, että jos tulee vastoinkäyminen tai muu niin se mopo ei lähe keulimaan, että ei tuu sitä Matti-nykäs-ilmioö siinä, mutta ei sekään toiminu.

Susa: mä oon ihmetäpaus, mikään ei toimi (nauraa)

ADHD-identiteetin poikkeavuutta korostavalle puhetavalle vastakkainen ja haastatteluaineistossa marginaalisemmaksi jäävä tapa on kuvata lääkeyksityksen vieraannuttavan nuoren omasta itsestään. Tällöin autenttiseksi määritettyyn identiteettiin liitettiin myös ADHD oireineen ja lääkeyksitys näyttää ennen kaikkea kontrollin välineenä ja ulkoapäin annettuna normalisointi välineenä, jonka tarkoituksena on muuttaa lapsi tai nuori toisenlaiseksi. Kokemukset vieraantumisen omasta autenttisuudesta itsestä liittyivät kielteisiin kokemuksiin lääkeyksityksen

vaikutuksesta nuoren olemiseen, ympäristön sosiaalisen suotavuuden kriteerien ehdoilla elämiseen sekä nuoren oman toimijuuden syrjäyttämiseen. Nuoret ja heidän vanhempansa sitoutuivat kuitenkin tässäkin ADHD:n olemassaoloon biologisena tosiasiana mutta asettivat rajan siihen, ettei nuori kulttuurisiin odotuksiin ja yhteiskunnan vaateisiin sosiaalisuudessaan luovu jostakin sellaisesta, joka olennaisesti määrittää, kuka hän ihmisenä on.

Tutkimustulokset osoittivat siis lääkeyksityksen käytön toimivan yhtäältä keinona irtautua nuoren neurobiologiaan pohjautuvasta poikkeavasta, niin sanotusta ADHD-identiteetistään, ja saavuttaa ympäristön kannalta toivottava identiteetti, kun taas toisaalta lääkeyksityksen käyttöön liitettiin omasta todelliseksi koetusta identiteetistä vieraantuminen. Mielenkiintoisen tuloksesta tekee niin sanotun ADHD-identiteetin ja lääkeyksityksen avulla saavutetun identiteetin monimutkainen rakentuminen suhteessa käsitteisiin identiteetin autenttisuudesta, toivottavuudesta ja poikkeavuudesta. Tarkastelenkin seuraavaksi tuloksia kahden eri autenttisuuden tulkintakehyksen, itsen luomisen ja itsen löytämisen, valossa (Levy, 2011).

Lääkeyksitys ja itsensä luominen

Hallitsevin tapa, jolla nuoret ja heidän vanhempansa pohtivat keskushermostoon vaikuttavien lääkeyksitysten vaikutuksia niin sanottuun autenttiseen itseän, oli nojautua itsensä luomisen tulkintakehykseen (*self-creation*). Tällöin lääkeyksityksen käytön kerrottiin mahdollistavan toimimisen tavalla, joka vastasi kussakin tilanteessa yksilön toivomaa ja itselle parasta tapaa olla oma itsensä. Olennaista tässä oli, ettei autenttisuus tarkoittanut nuorille tai heidän vanhemmilleen pysyvää itsenä olemisen tapaa vaan elämistä hetkessä kunkin tilanteen vaatimusten sekä omien toiveiden mukaisesti. Tällöin ADHD-lääkeyksityksen käyttöä legitimoiti odotus ja kokemus sisäisten neurobiologisten

tekijöiden puristuksesta vapautumisesta, arjen helpottumisesta ja myönteisen elämänpolun mahdollistumisesta.

Lääkitys ja itsensä löytäminen

Toinen aineistossa esiintynyt tapa pohtia ADHD-lääkityksen suhdetta autenttisuuteen oli kiinnittyä itsen löytämisen tulkintakehykseen, joka tarkoitti ymmärrystä autenttisuudesta yksilön synnynnäisenä perusolemuksena. Tähän kehykseen nojautuen identiteettiä tehtiin ymmärrettäväksi ristiriitaisesti. Yhtäältä lääkityksen kautta saavutettu identiteetti rakentui toivottavaksi identiteetiksi, koska lääkityksen kerrottiin poistavan ei-toivotut oireet ja tekevän tilaa oireiden takana olevalle todelliselle autenttiselle itselle. Toisaalta taas aineistossa ilmeni ADHD-lääkitykselle annettuja kielteisiä merkityksiä, jotka kulminoituivat lääkityksen autenttista itseä uhkaaviin seurauksiin. Näissä marginaalisiksi jäävissä merkityksenannoissa lääkkeen käytön avulla saavutettu olemisen tapa rakentui ei-toivottavaksi. Tällöin nuoret vanhempineen pohtivat eroa autenttiseksi määrittämänsä ja lääkkeiden muokkaaman identiteetin välillä tai ilmaisivat huolta oman minuutensa katoamisesta. Tällaisessa tavassa rakentaa identiteettiä suhteessa lääkitykseen ADHD:hen liitetyt piirteet tuotettiin yhdenlaisina olemisen tapoina muiden joukossa sekä nostettiin esille tarve tulla tunnustetuksi omana itsenään.

Lopuksi

Identiteetin autenttisuuden lisäksi voidaan pohtia myös lääkityspäätöksen tekemisen autonomisuutta. Koska nuoret ilmaisivat haastatteluissa voivansa lääkityksen avulla saavuttaa arvostamia tavoitteita, kuten menestyä koulussa tai onnistua kaverisuhteissaan, heidän ADHD-lääkkeiden käyttöä koskevaa päätöstään voidaan yhtäältä pitää autonomisena. Toisaalta taas koska lääkityspäätös tehdään aina

tietyissä ajallisissa ja kulttuurisissa tilanteissa, myös ympäristö väistämättä ohjaa nuorta ilmentämään tietynlaista toivottavaa toimintaa ja nuori myös osaltaan vahvistaa näitä sosiaalisia odotuksia pyrkiessään vastaamaan niihin omaa toimintaansa normalisoimalla. Esimerkiksi nuorten tai heidän vanhempiensa tapa viitata haastatteluissa yhteisön taholta tulleen sosiaaliseen hyväksyntään lääkityksen aloittamisen jälkeen tai nuoren koulun tai muiden ihmisten taholta saamiin moitteisiin lääkkeen ottamatta jättämisestä, viittasivat siihen, että lääkityspäätös voi olla ainoastaan suhteellisesti autonominen.

Lääkitys ei ole (erityis)pedagoginen tuen muoto, joskin käyttäytymisen ja suoriutumisen säätelyyn perustuva lääkitys lienee kentällä varsin tuttu ilmiö. Lääkitys on kuitenkin yksi Käypä hoito -suosituksen (Duodecim, 2013) mainitsemista hoitomuodoista, joskaan sitä ei pidetä yksistään riittävänä ADHD:n hoitokeinona. Kenties (erityis)pedagogisella kentällä olisi hyvä ymmärtää, ettei lääkitsemispäätös ole vain lääketieteellinen vaan pohjimmiltaan kulttuurinen teko. Se määrittäyty kodin, koulun ja sairaan- ja terveydenhoidon sekä sosiaalihuollon moniammatillisessa ristipaineessa, johon osin vaikuttavat yhteiskunnalliset normaliuden odotukset. Se myös määrittää ulkoapäin sitä yksilöä, jolle lääkitys hankitaan. Lääkityksellä on yksilö- ja yhteisötason seurauksia, parhaassa tapauksessa positiivisia sellaisia. Kenties lääkitysystematiikan lähestyminen identiteetin näkökulmasta tarjoaisi eväitä oppilas- ja tilannekohtaiseen suhtautumiseen. Tällöin voitaisiin ehkä osaltaan vahvistaa lapsen tai nuoren minäpystyvyyden tunnetta ja autonomisuutta omien arvojensa mukaisena päätöksentekijänä sekä edistää hänen uskoaan mahdollisuuksiinsa vaikuttaa ajatuksiinsa, tunteisiinsa ja käyttäytymiseensä sen sijaan, että hän asemoisi itsensä ainoastaan neurobiologisen oireyhtymän ilmentäjäksi.

Kirjoittaja:

Juho Honkasilta (KT) toimii tutkijatohtorina Helsingin yliopistossa Kasvatustieteiden tiedekunnassa, CRISP-tutkimusryhmässä (<https://blogs.helsinki.fi/agora-sje/research/research-groups/>). Hänen tutkimuksensa pyrkii ymmärtämään ”elämää ADHD:n kanssa” kokemuksina yhteiskunnallisten ja kulttuuristen reunaehtojen ristipaineessa. Hänen aluillaan olevassa uudessa tutkimushankkeessa tutkitaan tehostetun tuen piiriin kuuluvan käyttäytymisen intervention toteuttamisprosessia ADHD-diagnosoitujen oppilaiden sekä heidän opettajiensa ja huoltajiensa kokemusten näkökulmasta.

Lähteet:

Duodecim (2013). ADHD (aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriö, lapset ja nuoret). Käypä hoito-suositus. Suomalaisen Lääkäriseuran Duodecimin, Suomen Lastenneurologinen yhdistys ry:n, Suomen Nuorisopsykiatrisen yhdistyksen ja Suomen Lastenpsykiatriyhdistyksen asettama työryhmä. Suomalainen Lääkäriseura Duodecim. <http://www.kaypahoito.fi>. (Viitattu 10.04.2018)

Honkasilta, J. & Vehkakoski, T. (2017). Autenttisuutta lääkitsemässä vai lääkitsemällä? Adhd-lääkitykselle annetut merkitykset nuorten identiteettien muokkaajana. *Nuorisotutkimus*, 35(4), 21–34.

Hinshaw, S. P., Scheffler, R. M., (2014). *The ADHD Explosion: Myths, Medication, Money, and Today's Push for Performance*. Oxford University Press, Oxford.

Levy, Neil (2011). Enhancing authenticity. *Journal of Applied Philosophy* 28(3), 308–318.



Ohjaava opettaja kumppanina koulun arjessa

Artikkeli on kuvaus Oppimis- ja ohjauskeskus Valterin ohjaavan opettajan työstä kuntien, koulujen, opetushenkilöstön, perheiden ja muiden sidosryhmien yhteistyökumppanina.

Yhdessä tekemisen kulttuuri näkyy nykyään yhä enemmän koulujen arjessa. Osaamisen, ammattitaidon ja monialaisen tiedon jakaminen on kasvanut. Yhdessä toimiminen, kehittäminen ja suunnittelu nähdään voimavarana, joka lisää oppilaiden hyvinvointiin lisäksi opetushenkilöstön hyvinvointia. Nykyään rakennetaan avoimin mielin erilaisia muotoja esimerkiksi tiimityölle ja yhteisopettajuudelle. Oppilaiden myönteistä kasvua, oppimista ja kokonaisvaltaista hyvinvointia tuetaan monialaisella kehittämisellä. Tarve moniääniselle keskustelulle asiantuntijoiden ja koulun yhteistyötahojen kesken on lisääntynyt ja saanut lisätilaa.

Moniammatillisesta yhteistyöstä voimaa

Valteri on Opetushallituksen toimialaan kuuluva valtakunnallinen oppimis- ja ohjauskeskus. Valteri täydentää kunnallisia ja alueellisia oppimisen ja koulunkäynnin tuen palveluja ja tukee lähikouluperiaatteen toteutumista tarjoamalla monipuolisia palveluja yleisen, tehostetun ja erityisen tuen tarpeisiin. Oppimis- ja ohjauskeskus Valterin

ohjaava opettaja, joka on koulutukseltaan joko erityisopettaja tai erityisluokanopettaja, työskentelee moniammatillisessa yhteistyössä opetuksen ja kuntoutuksen henkilöstön kanssa. Tämän yhteistyön ansiosta ohjaavat opettajat saavat olla mukana kehittämässä ja syventämässä erilaisia kuntoutuksen ja opetuksen menetelmiä, joilla tuetaan oppilaan oppimista ja arjessa toimimista. Moniammatillisen yhteistyön tuloksista hyötyvät oppilaat, heidän perheensä, Valterin opetuksen ja kuntoutuksen ammattilaiset ja yhteistyökumppanit kunnissa ja muissa sidosryhmissä.

Ohjaavat opettajat tukevat lähikouluissa

Pääosa ohjaavan opettajan työstämme suuntautuu kuntiin ja perusopetuksen kouluihin. Edistämme yleisen, tehostetun ja erityisen tuen oppilaiden oppimista, kuntoutumista ja opetuksen järjestämistä heidän omissa kouluissaan. Samalla vahvistamme kyseisen koulun opetushenkilöstön ammatillista osaamista ja monialaista yhteistyötä. Tärkeänä tavoitteena on, että mahdollisimman moni

oppilas voi käydä koulua omassa kotikunnassaan ja lähikoulussaan.

Ohjaavan opettajan tehtäväkuva on monipuolinen ja siihen sisältyy esimerkiksi ohjauskäyntejä, oppilaiden tukijaksojen koordinointia ja toteuttamista, kouluttamista ja konsultaatiota sekä moninaista verkostotyötä. Merkittävä osa ohjaavan opettajan työstä on yhteistyötä kuntien, esi- ja perusopetuksen henkilöstön, oppilaiden ja heidän perheidensä sekä muiden sidosryhmien kanssa.

Valterin ohjaavat opettajat ovat erityispedagogiikan asiantuntijoita laajan kokemuksen, kouluttautumisen ja syvällisen perehtymisen myötä. Erityistä osaamista löytyy esimerkiksi autismin kirjoon, neuropsykiatriisiin häiriöihin, kuulemiseen, kieleen ja kommunikointiin, näkemiseen, liikkumiseen ja motoriikkaan, neurologisiin tai muihin pitkäaikaissairauksiin sekä monitarpeisuuteen liittyvissä asioissa.

Ohjauskäynti – vahvuutta ja ammattitaitoa koko työyhteisölle

Aloite ohjaavan opettajan ohjauskäynnille oppilaan omaan toimintaympäristöön voi tulla oppilaan perheeltä, koululta, kuntoutuksesta tai asumisesta vastaavalta taholta. Ohjauskäynnille tärkeitä ajankohtia ovat esimerkiksi koulupolun aloitus-, nivel- ja siirtymävaiheet; tosin tarve yhteiselle jaetulle asiantuntijuudelle ja kollegiaaliselle jakamiselle oppilaan asioihin liittyen voi tulla milloin vain oppilaan koulupolun varrella. Ohjauskäyntejä tekevät ohjaavien opettajien lisäksi myös Valterin muut opetuksen ja kuntoutuksen asiantuntijat, kuten esimerkiksi terapeutit ja koulunkäynninohjaajat. Ohjauskäynnin yhteydessä järjestetään yleensä yhteisneuvottelu, johon osallistuvat lapsen huoltajat, lähin opetus-, avustus-, hoito- ja kuntoutushenkilöstö tarpeen mukaan.



Valteri kumppanina ohjaamassa ja tukemassa oppimisen polulla

Ohjauskäyntien aikana voidaan oppilaan oman koulun henkilöstön kanssa pohtia ja suunnitella esimerkiksi kommunikaatioon, vuorovaikutukseen, toiminnanohjaukseen, käyttäytymiseen, opetusmenetelmiin, oppimateriaaleihin, apuvälineisiin sekä koulun rakennusteknisiin ratkaisuihin liittyviä asioita. Ohjauskäyntien perusteella arvioidaan ohjaus- ja tukipalveluiden tarvetta. Joidenkin oppilaiden kohdalla ohjauskäynnit antavat riittävän tuen opetuksen järjestämiseen heidän omassa ympäristössään.

Ohjauskäynneillä ei ole pelkästään kyse osaamisen jakamisesta vaan yhteisöllisestä oppimisesta. Yhteistyön määrän lisääntyessä eri toimijoiden välillä opettajien lisäksi uutta oppivat myös tiimit ja koko kouluyhteisö. Ohjausvuorovaikutus on aina kaksisuuntaista. Ohjaavassa työotteessa ei siis ole kyse pelkästään neuvomisesta vaan moniulotteisesta vuorovaikutuksesta, dialogista. Tässä prosessissa olennaista on opettajan samoin kuin muidenkin ammattilaisten professionaalisen identiteetin kehittyminen.

Tukijaksolta tukea oppimiseen ja kuntoutumiseen

Ohjaavat opettajat ovat mukana järjestämässä lähikoulujen oppilaille tukijaksoja. Niitä voidaan järjestää joko oppilaan omassa lähikoulussa tai Valteri-kouluissa, joita on kuusi eri puolilla Suomea. Tukijakson kesto ja sisällöt määritellään yhdessä oppilaan, hänen perheensä, lähikoulun ja muiden mahdollisten toimijoiden kanssa oppilaan tarpeiden mukaan. Jakson aikana oppilaan kanssa työskentelee moniammatillinen työryhmä (esim. erityisopettaja, ohjaaja, hoitaja, terapeutit, psykologi, lääkäri ja sosiaalityöntekijä).

Tukijaksoilla tavoitteena on löytää keinoja oppilaan oppimisen ja koulunkäynnin tukemiseen oppimista tukevaa kuntoutusta

hyödyntäen. Oppilaan ensisijainen koulu- paikka on aina oman kunnan lähikouluissa. Valteri-koulun oppilaspaikan tarve arvioidaan moniammatillisesti tukijaksojen kautta yhteistyössä oppilaan, huoltajan ja kotikunnan toimijoiden kanssa.

Koulutuksella ja konsultaatiolla vahvuutta ammattitaitoon

Ohjaavat opettajat järjestävät yhdessä opetuksen ja kuntoutuksen asiantuntijoiden kanssa erilaisia valtakunnallisia, alueellisia ja koulukohtaisia täydennyskoulutuksia opetus- ja kuntoutushenkilöstölle ja sidosryhmille. Tilauskoulutukset räätälöidään asiakkaan tarpeita vastaaviksi yhdessä asiakkaan kanssa. Koulutukset voivat olla yksittäisiä koulutustilaisuuksia ja työpajoja tai pitkäkestoisia koulutus- ja kehittämisprosesseja. Prosessimaiseen koulutukseen voi liittyä myös konsultaatiota tai/ja työnohjausta. Parhaimmillaan pitkäkestoinen koulutusyhteistyö tukee koko kunnan sivistystoimea koulutus- ja kehittämishankkeissa. Ohjaavat opettajat ovat aktiivisesti mukana myös suunnittelemassa, kehittämässä ja toteuttamassa erilaisia oppimista ja koulunkäyntiä kehittäviä kansallisia ja kansainvälisiä kehittämishankkeita.

Kirjoittajat:

Oppimis- ja ohjauskeskus Valteri



Maria Laiho

KM, ohjaava opettaja

erityisluokanopettaja ja psykologian opettaja

maria.laiho@valteri.fi



Minna Sillanpää

KM, ohjaava opettaja

erityisluokanopettaja, työnohjaaja (STOry)

minna.sillanpaa@valteri.fi

Lähteet:

Alila, S., Häyrynen, E., Lähteenmäki, S., Räihä, P., Sieppi, R. & Sipilä, A.-K. (2015). Ohjaus ja konsultaatio voimavarana. Teoksessa S. Alila & A.-K. Sipilä (toim.), *Kolme pientä porrasta*. Oulu: Erweko Oy.

Siiskonen, T., Alila, S., Hännikäinen, T., Pitkänen, K., Walle P., Kaakkurinniemi, E. & Häyrynen, E. (2017). Valteri oppimisen ja koulunkäynnin tukena. Teoksessa S. Puukari, K. Lappalainen & M. Kuorelahti (toim.), *Ohjaus ja erityisopetus oppijoiden tukena*. Jyväskylä: PS-kustannus.



Oppimis- ja ohjauskeskus Valteri

Ennakoi, kehitä ja vahvista on Valterin sydämenasia.

Lue lisää www.valteri.fi

- tukee yleisen, tehostetun ja erityisen tuen tarpeessa olevien oppilaiden koulunkäyntiä ja toimintakykyä
- vahvistaa opetusalan henkilöstön ammatillista osaamista
- hyödyntää moniammatillista yhteistyötä, laajaa osaamista ja innovatiivisia toimintatapoja
- toimii valtakunnallisesti ja Opetushallituksen alaisuudessa
- koostuu kuudesta toimipisteestä, joiden kunkin yhteydessä toimii Valteri-koulu



Yksi peruskoulu, monenlaisia luokkia?

Tässä artikkelissa erityisasiantuntija Sirkku Kupiainen tarkastelee luokkien välisiä eroja kahden eri tutkimuksen pohjalta. Kirjoituksessa esitellään luokkien välisiä eroja ja niiden kehittymistä yläluokkien aikana sekä oppilaiden osaamisen ja oppimisasenteiden yhteyttä luokanmuodostuksen mahdolliseen erityisperusteeseen.

Suomalainen peruskoulu on saanut läpi koko 2000-luvun kansainvälistä huomiota OECD:n PISA-tutkimuksessa ilmenevistä pienistä koulujen välisistä eroista oppilaiden osaamisessa. Erojen pienuus on tullut koulutuksen tasa-arvoisuuden merkiksi, etenkin kun oppilaiden osaaminen on ollut viime aikojen laskusta huolimatta varsin vahvaa. Kuva oppilaiden tasa-arvoisista mahdollisuuksista oppimiseen asettui kuitenkin erilaiseen valoon ruotsalaistutkijoiden havaittua vuonna 2011 toteutetussa TIMSS-tutkimuksessa luokkien välisten erojen olevan Suomessa huomattavasti Ruotsia ja Norjaa suuremmat (Yang Hansen, Gustafsson & Rosén 2014). Koulujen väliset erot olivat tosin Ruotsissa vastavuoroisesti Suomea suuremmat, mutta ero ei riittä kuromaan kiinni luokkien välisiä eroja. Myös PISA-tutkimuksen rehtorikyselyssä tiedusteltiin kuitenkin luokkienmuodostuksesta. Siinä Suomi erottui Tanskan rinnalla muista Pohjoismaista niiden koulujen osuudessa, joissa rehtori ilmoitti käytettävän akateemista menestystä oppilasvalinnassa vähintään luokkatasolla (Suomi 18 %, Tanska 24 %, Ruotsi 5 %, Norja 7 % ja Islanti 8 %).

Koulujen ja luokkien väliset erot ovat kuitenkin luonteeltaan erilaiset. Koulujen väliset erot määräytyvät lisääntyneestä kouluvalinnasta huolimatta pääosin oppilaaksiottoalueiden välisillä sosioekonomisilla eroilla, kun taas luokkien väliset erot luodaan koulussa jakamalla erilaisia oppilaita erilaisiin luokkiin. Oppilaiden aiempaan osaamiseen perustuva ryhmittely on ollut pitkään kansainvälisen keskustelun kohteena. Perustelut ryhmittelyn puolesta ja sitä vastaan kohdistuvat useimmiten tasa-arvon ja tehokkuuden väliseen suhteeseen. Suomessa avoimesta osaamisperustaisesta ryhmittelystä luovuttiin 1980-luvulla peruskoulun alkuvuosien tasokurssien myötä. Kuten viime vuosien kouluvalintakeskustelu osoittaa, kysymys on kuitenkin noussut 2000-luvulla kuin varkein uudestaan ajankohtaiseksi. Ero aiempiin tasokursseihin on kuitenkin selvä. Tämän päivän valinnat näyttäytyvät ennen kaikkea mahdollisuutena oppilaan omia toiveita, kiinnostuksia ja tavoitteita paremmin tukevaan koulunkäyntiin. Moni onkin valmis kiistämään ajatuksen, että perinteisissä musiikkiluokissa tai uudemmissa painotetun opetuksen luokissa olisi kyse osaamisperustaisesta ryhmittelystä, mutta luokkien

välisiin eroihin kohdistuva tutkimus osoittaa toista (Kupiainen & Hotulainen, tulossa).

Osaamiseen perustuvaa ryhmittelyä puoltaa se, että osaamistasoltaan tasainen luokka tarjoaa paremman mahdollisuuden kohdistaa opetus oikean tasoisena juuri näille oppilaille, mikä johtaa parempaan oppimiseen kaikissa luokissa. Osaamisperustaisen ryhmittelyn vastustajat taas kantavat huolta siitä, että heikommin menestyvien oppilaiden kohtaloksi tulee tyytyminen vähemmän vaativiin oppisisältöihin ja heikompaan kaverivaikutukseen (*peer effect*) ja ehkä jopa vähemmän päteviin opettajiin. Opettajien pätevyyttä lukuun ottamatta samat argumentit korostuivat myös Suomen tasokurssikeskustelussa ja nousevat esiin tämän päivän kouluvalintakeskustelussa. Figlio ja Page (2002) sekä Lefgren (2004) ja Zimmer (2003) ovat päätyneet omissa tutkimuksissaan tulokseen, että oppilaiden osaamisen tasoon tarkemmin kohdistuva opetus kompensoi paremmin osaavien oppilaiden mahdollisesti tuoman edun heikommin osaavien oppilaiden ryhmissä. Suomessa samaan vaikutukseen pyrkinee monen koulun tavoite pitää oppimiseensa tukea tarvitsevien oppilaiden luokat muita pienempinä (Hienonen, painossa; Kupiainen & Hienonen, 2016; Vainikainen, Hienonen, Hautamäki & Hotulainen, 2015).

Tieto luokkien välisistä eroista ei tietenkään ole uusi. Etenkin yläluokkien opettajat törmäävät siihen päivittäin opettaessaan eri luokkien oppilaita. Luokat eroavat niin oppilasmäärän, oppilaiden osaamisen tason, luokassa vallitsevan oppimisilmapiirin ja oppilaiden motivaation kuin tyttöjen ja poikien suhteellisen osuuden suhteen. Nämä kaikki kytkeytyvät lisäksi toisiinsa tavalla, joka tekee luokkien väliset erot entistä selvemmiksi. Kuten totesimme jo Ninja Hienosen kanssa *Luokkakoko*-kirjassamme (2015)

ja siihen perustuvassa lyhyessä muutaman vuoden takaisessa e-Erikan artikkelissamme (2016, 22–26), luokkakoosta on tullut eräs keskeinen oppilaiden oppimisympäristöä muokkaava ja leimaava tekijä. Tämä näkyy selvimmin siinä, että kansainvälisestä tutkimuskirjallisuudesta poiketen Suomessa luokkakoon ja oppimistulosten välinen yhteys on positiivinen eli liian suuriin luokkiin kohdistuvasta kritiikistä huolimatta osaaminen on keskimäärin parasta suurimmissa luokissa. On selvä, että kyse ei kuitenkaan ole kausaalisuhteesta vaan siitä, että koulut pyrkivät turvaamaan heikoimpien oppilaiden oppimisen edellytykset tarjoamalla heille mahdollisuuden opiskella keskimääräistä pienemmässä luokassa. Painotetun opetuksen luokkaan hakeutujat eivät sen sijaan näytä kaihtavan valintaa, vaikka luokka saattaisikin olla koulu suurin. Niiden valikoitunut oppilasaines on myös tutkimusten valossa vähiten altis suuren luokan mahdollisesti aiheuttamalle kielteiselle vaikutukselle (Piketty & Valdenaire, 2006).

Tarkastelen tässä artikkelissa luokkien välisiä eroja kahden laajemman asiaa koskevan tutkimusartikkelin pohjalta. Molemmat ovat osa laajempaa tutkimuskokonaisuutta, jossa luokkien muodostus on vain yksi kiinnostavaksi osoittautunut ulottuvuus. Ensimmäisessä artikkelissa kiinnostukseni kohteena olivat luokkien väliset erot ja niiden kehittyminen yläluokkien aikana 14 metropolialueen kunnassa (Kupiainen, 2016a). Toisen tutkimuksen kohteena olivat yhtä lailla luokkien väliset erot, mutta tässä valtakunnalliseen aineistoon perustuvassa tutkimuksessa saatoimme yhdistää oppilaiden arvioinnissa osoittaman osaamisen ja oppimisasenteet mahdolliseen luokanmuodostuksessa käytettyyn erityisperusteeseen (Kupiainen & Hotulainen, tulossa).



Osaamisen kehittyminen erilaisissa luokissa metropolialueella

Metropolialueen oppilaiden osaamisen, oppimisasenteiden ja hyvinvoinnin kehitystä läpi yläkoulun kartoittaneen tutkimuksen tulokset osoittivat, että luokkien välisissä eroissa ei ole kyse pysyvistä, läpi yläkoulun jatkuvista eroista, vaan että nuo erot myös kehittyvät yläkoulun aikana (Kupiainen, 2016a). Osassa luokkia oppilaiden osaaminen kehittyi myönteisesti, osassa taas oppilaiden molemmilla kerroilla samoilla osaamistehtävillä mitattu osaaminen laski. Jälkimmäisissä kyse saattaa tosin olla yhtä lailla osaamisen näyttämisen halun kuin itse osaamisen laskusta. Valtaosassa luokkia oppilaiden osaamisasenteet kehittyivät ikätyyppillisesti vähemmän oppimista tukevaan suuntaan, mutta muutos oli joissain luokissa selvästi toisia luokkia jyrkempää.

Tutkimukseen osallistuneita luokkia oli 460, jotka jaettiin oppilaiden osaamisen mukaan viiteen ryhmään. Kuhunkin ryhmään tuli siis 92 luokkaa ja noin 1 270 oppilasta. Tuloksista kävi ilmi, että luokat, jotka aloittavat yläkoulussa keskimäärin muita heikompina pysyvät ryhmänä sellaisina, vaikka osassa luokista osaaminen kehittyikin muita paremmin ja vastaavasti ne luokat, jotka aloittavat keskimäärin muita parempina pysyvät ryhmänä sellaisina, vaikka joissain

oppilaiden osaaminen (tai sen näyttämisen halu) kehittyikin muita heikommin.

Kiinnostavampaa on kuitenkin muutos ryhmien välisessä erossa: Ero kasvoi kolmen vuoden aikana luokkaryhmien välillä alun lähes yhdestä standardipoikkeamasta (vastaa OECD:n PISA-tutkimuksissa käytössä olevassa pisteityksessä 100 pistettä), melkein puolitoistakertaiseksi. Vuoden 2015 PISA-tutkimuksessa tämä olisi tarkoittanut eroa viidenneksi korkeimpaan tulokseen yltäneen Suomen ja viidenneksi heikoimpaan tulokseen yltäneen Tunisian välillä (Vettenranta ym., 2016, 20). Kyse on oppilaiden tulevaisuudennäkymien kannalta merkittävästä erosta.

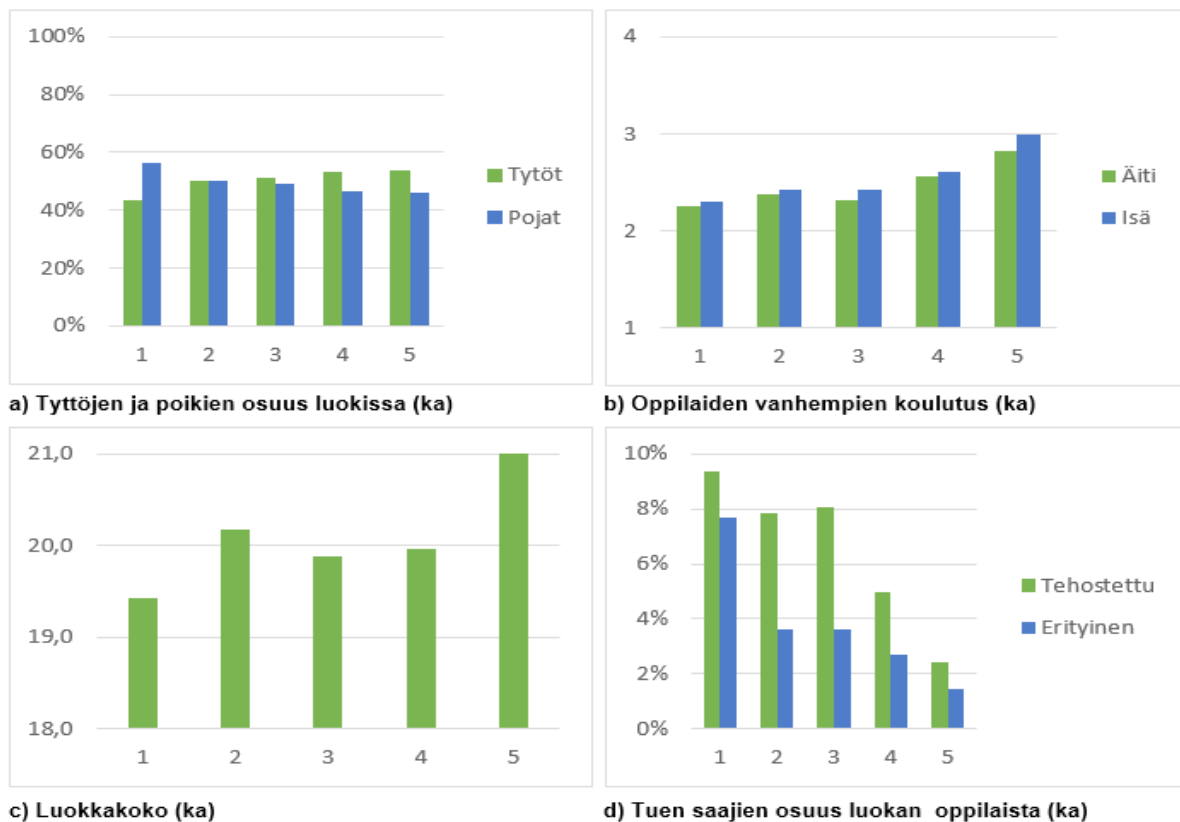
Luokat siis eroavat myös suurempina ryhmänä tarkasteltuina toisistaan siinä, miten oppilaiden oppiminen kehittyy yläluokkien aikana. Seitsemännelle luokalle tullessaan paremmin osaavat oppilaat etenevät osaamisessaan keskimäärin paremmin kuin yläkoulun heikommin valmiuksin aloittavat oppilaat. Ilmiön selitys löytynee ensisijaisesti paremmasta aiemmasta osaamisesta eli kyse on ainakin osin aiemmin tehdyn työn hedelmästä. Myös luokkayhteisön vaikutus on ilmeinen ja sen myönteistä (tai kielteistä) vaikutusta voimistaa luokanmuodostus, jossa keskenään suhteellisen samantyyppiset oppilaat päätyvät samoihin luokkiin. Osaavampien oppilaiden keskimäärin muita

myönteisemmät oppimisasenteet ja vahvempi kouluun kiinnittyminen vahvistavat luokkatasolla heidän jo lähtökohtaisesti parempia asemiaan suhteessa muihin luokkiin. Luokkaryhmien välinen ero oppilaiden oppimisasenteissa on selvä, mutta huomattavasti osaamista pienempi. Myös erot muutoksessa ovat asenteissa pienemmät kuin osaamisessa. Oppimista tukevien asenteiden selvä heikkeneminen ja oppimista haittaavien asenteiden selkeä voimistuminen yläluokkien aikana oli kuitenkin heikoimman osaamisen ryhmän luokissa muita luokkaryhmiä yleisempää. Oppilaiden oppimista tukevat asenteet asettuivat kuitenkin lievästä laskusuunnastaan huolimatta käytetyn mittarin keskiarvon yläpuolelle molemmilla mittauskerroilla ja oppimista haittaavat sen alapuolelle. On lisäksi epäselvää, missä määrin muutoksessa on ylipäättään kyse todellisesta koulumyönteisyyden laskusta

tai koulukielteisyyden noususta, missä määrin vain oppilaiden iän myötä kehittyvästä kyvystä omien tuntojensa analysoijana.

Kiinnostava tulos oli kuitenkin se, että osaa miseltaan kaiken tasoiset oppilaat näyttivät hyötyvän opiskelusta sitä enemmän, mitä parempi oli luokan muiden oppilaiden osaamisen taso. Vastavuoroisesti hyvänkin oppilaan osaamisen taso (tai sen näyttämisen halu) näytti laskevan, jos hän päätyi luokkaan, jonka muiden oppilaiden osaamisen (tai sen näyttämisen halu) oli heikko. Luokalla siis on väliä.

Luokan asema oli yhteydessä myös tyttöjen ja poikien suhteelliseen osuuteen luokassa, oppilaiden kotitaustaan, luokkakokoon ja tukea saavien oppilaiden osuuteen luokissa (Kuvio 1). Oppimisen tuen osalta katso myös Hienonen (painossa) ja Vainikainen, Hienonen, Hautamäki & Hotulainen (2015).



Kuvio 1. Tyttöjen ja poikien osuus, oppilaiden kotitausta, luokkakoko sekä tehostetun ja erityisen tuen saajien osuus oppilaiden yhdeksännen luokan osaamisen perusteella muodostetuissa luokkaryhmissä (5 = parasta osaamista osoittaneet luokat). Kuvion b y-akseli: vanhempien koulutus ilmaistuna neliporaisella asteikolla, 1 = perusasteen koulutus, 4 = ylempi korkeakoulututkinto.

Tutkimuksesta voi lukea enemmän Hotulaisen ja kollegoiden (2016) teoksesta ”*Osaaminen ja hyvinvointi yläkoulusta toiselle asteelle: Tutkimus metropolialueen nuorista*” (ks. lähdeluettelo).

Luokkien väliset erot valtakunnallisesti

Toisenlaisen näkökulman luokkien väliin eroihin tarjoaa vasta julkaisuvaiheessa oleva valtakunnallinen yhdeksäsluokkalaisten oppimaan oppimiseen kohdistunut, keväällä 2017 toteutettu tutkimus. Tuo tutkimus ei tarjoa metropolitutkimuksen kaltaista mahdollisuutta tarkastella luokkien välisten erojen kehitystä, mutta tarjoaa sen sijaan tietoa luokkien muodostamisperusteista ja edellä jo mainittujen painotettujen luokkien merkityksestä luokkien ja niiden oppilaiden osaamiserojen selittäjänä. Tutkimusaineisto koostuu ensisijaisesti niistä 60:sta yläluokkien koulusta ja yhtenäisestä peruskoulusta, joiden rehtori vastasi luokanmuodostusta koskevaan kyselyyn (alkuperäinen valtakunnallisesti edustava otanta oli 84 koulua).

Tarkastelemme luokkien välisiä eroja oppilaiden arvioinnissa mitatun osaamisen (useammalla eri testillä mitattu päättelytaito, matematiikka ja luetun ymmärtäminen) ja oppimisasenteiden avulla. Jälkimmäisistä käytämme tarkastelussamme neljää eri asennekokonaisuutta, joiden olemme arvelleet olevan merkityksellisiä luokkien välisten erojen selittäjinä tai seurauksina: Oppimista tukevat asenteet, oppimista haittaavat asenteet, usko omaan osaamiseen ja akateeminen minäkuva. Tarkempi kuvaus mittareista löytyy koko tutkimuksen kattavasta pian ilmestyvästä raportista (*Ajattelu ja oppimaan oppiminen*, tulossa).

Osaamistehtävät vaihtelivat selvästi vaikeustasoltaan, mikä voi hieman vääristää

vertailuja. Tytöt menestyivät poikia paremmin muissa paitsi mekaniikan alueelle sijoituvassa kuvallisessa päättelytehtävässä ja osin aritmetiikan taitoa mittaavassa sanallisessa tehtävässä. Poikien suoritus ensin mainitussa oli selvästi tyttöjä parempi, kun taas jälkimmäisessä ei ollut sukupuolieroja. Kaiken kaikkiaan sukupuoliero oli kuitenkin enimmäkseen melko pieni, ja kuten edellä metropolialueen tutkimuksessa, asenteissa vielä selvästi osaamista pienempi. Viime aikoina esillä ollut huoli poikien koulumenestyksestä on perusteltu. Nyt mitatussa yleisemmässä päättelytaidoissa ilmenevä sukupuoliero on kuitenkin selvästi esimerkiksi perusopetuksen päättöarvosanoissa esiintyvää eroa pienempi, joten selitystä koulumenestyseroon on etsittävä muualta (päättelytaidon roolista koulumenestyksen ennustajana).

Luokanmuodostusta koskevan kyselyn vastaukset osoittivat, että oppilaiden ryhmitely yläkoulun alkaessa on monimutkainen prosessi. Myös silloin, kun kyse ei ole varsinaisista painotetun opetuksen luokista, oppilaiden jakaminen luokkiin näyttää harvoin tapahtuvan satunnaisesti. Luokkiin jakamiseen vaikuttavat niin alaluokilta tuleva tieto oppilaista, kaveritoiveet, tuen tarve, tarve erottaa aiemmat kiusaajat ja kiusatut, kielivalinnat kuin katsomusaineet ja koulukuljetukset. Näiden ohessa prosessia ohjaa useimmiten halu muodostaa luokista mahdollisimman tasapainoisia niin aiemmin osoitetun osaamisen kuin tyttöjen ja poikien osuuden suhteen.

Prosessin lopputulemana on koulu, jossa kaikki luokat ovat ainakin rehtorin ilmoituksen mukaan ’tavallisia luokkia’ tai koulu, jossa on ’tavallisten luokkien’ ohessa eri lailla painotetun opetuksen luokkia ja/tai erilaisia pienryhmiä tai erityisluokkia. Tämän tutkimuksen 60 koulusta 21:ssä oli pelkästään

tavallisia luokkia, 14:ssä tavallisia luokkia ja pienryhmiä tai erityisluokkia, 24:ssä lisäksi painotetun opetuksen luokkia ja yhdessä vain pienryhmiä tai erityisluokkia. Kaiken kaikkiaan näiden koulujen 6 706 oppilaasta 1 333 opiskeli muussa kuin rehtorin tavalliseksi nimeämässä luokassa (luokkia yhteensä 97 kaikkiaan 396 luokasta). Painotetun opetuksen luokissa opiskeli 982 (15 %) oppilasta ja pienryhmissä tai erityisluokissa 351 (5 %) oppilasta. Aineiston painotetun opetuksen luokat voidaan jakaa karkeasti lukuaine-painotteisiin ja taito- tai taideainepainotteisiin. Lukuainepainotuksen luokat jakautuivat vieraaseen kieleen ja matemaattis-luonnontieteellisiin aineisiin perustuviin (54 vs. 46 %). Pojat olivat selvästi yliedustettuja matematiikkapainotuksen luokissa (64 %), mutta kieli- ja luonnontiedepainotteisissa luokissa tyttöjen ja poikien osuus oli tasapainossa (51–52 % poikia). Tyttöjen painotusvalinnat kohdistuivat sen sijaan korostetusti taito- ja taideaineisiin. Vain urheilu- ja liikuntapainotus houkutti joukkoonsa enemmän poikia kuin tyttöjä (57 %). Tyttöjen suuntautuminen tukee metropolialueen tutkimuksen tuloksia, jotka osoittivat perusopetuksen päättöarvosanoissa ilmenevän sukupuoli-eron olevan taito- ja taideaineissa jopa lukuaineita suurempi (Kupiainen, 2016a).

Osaamisen erot eri luokkatyypeissä

Oppilaiden osaaminen on odotetusti selvästi muita luokkatyypejä vahvempaa luokissa, jotka on muodostettu jonkin lukuaineen painotuksen perusteella. Ero oli suurin oppimiseensa tukea tarvitsevien pienryhmien ja muiden luokkien välillä, mutta myös ero eri tavalla painotettujen ja 'tavallisten' luokkien välillä on ilmeinen. Osaaminen näissä loogista päättelyä korostavissa tehtävissä oli odotetusti parasta matematiikkapainotuksen luokissa. Tyttövoittoisten taito- ja taideainepainotteisten luokkien osaaminen

jäi jälkeen lukuainepainotetuista luokista, mutta oli 'tavallisia' luokkia parempaa. Poikavoittoisten urheilu- ja liikuntapainotteisten luokkien osaaminen ei sen sijaan eronnut 'tavallisten luokkien' suorituksesta.

Koska kyse ei ollut edellä siteeratun metropolialueen tutkimuksen tapaan pitkittäistutkimuksesta, emme voi tietää, olivatko luokkien väliset erot kasvaneet yläkoulun aikana vai olisivatko ne olleet havaittavissa jo oppilaiden aloittaessa opiskelunsa seitsemännellä luokalla. Koska kyse on erityiseen oppilasvalikointiin perustuvista luokista, on kuitenkin mitä todennäköisintä, että eri luokkiin päätyneiden oppilaiden välillä oli ainakin jonkin verran eroa jo yläkouluun siirryttäessä.

Oppilaiden asenteisiin liittyvät erot eri luokkatyypeissä

Oppilaiden kouluun ja oppimiseen kohdistuvat asenteet erosivat myös jonkin verran toisistaan sen mukaan, millaisessa luokassa he opiskelivat. Erot olivat kuitenkin tilastollisesta merkityksellisyydestään ($p < 0,001$; eli todennäköisyys sille, että tulos on puhdas sattuma, on alle 0,1 %) huolimatta vähäiset. Oppilaiden asenteissa yllätti ehkä se, että tavallisten luokkien oppilaiden asenteet ja arviot omasta osaamisestaan olivat yhtä positiiviset tai jopa positiivisemmat niissä kouluissa joissa oli painotetun opetuksen luokkia kuin niissä, joissa näitä luokkia ei ollut. Tämä on havaittavissa huolimatta siitä, että kyseisten koulujen oppilaat ovat kaiketi tietoisia painotetun opetuksen luokkien oppilaiden valikoidusta tai ainakin itse luokkavalinnan tehneestä statuksesta ja keskimäärin heitä paremmasta osaamisesta. Pienryhmien ja erityisluokkien oppilaiden asenteet erosivat sen sijaan edellisiä selvemmin muiden luokkaryhmien oppilaiden asenteista niitä heikommin koulutyötä tukevina (Taulukko 1).

	Oppimista tukevat		Oppimista haittaavat		Usko omaan osaamiseen		Akateeminen minäkuva		N
	ka	kh	ka	kh	ka	kh	ka	kh	
Lukuainepainotus	5,15	0,95	3,30	0,83	5,50	0,94	5,00	1,04	422
Taito- ja taideainepainotus	5,19	1,01	3,43	0,92	5,40	1,08	4,87	1,12	387
Tavalliset luokat	4,94	1,06	3,49	0,95	5,18	1,09	4,70	1,11	3124
Pienryhmät ja erityisluokat	4,70	1,20	3,76	0,99	4,72	1,15	4,27	1,16	220

Taulukko 1. Oppilaiden oppimiseen liittyvät asenteet ja omaa osaamista koskeva uskomukset erilaisissa luokissa (Likert-asteikko 1–7)

Samoin kuin metropolialueella, erilaista osaamista osoittavien luokkien oppilaat erotuivat myös kotitaustaltaan: niin myös tässä valtakunnallisessa aineistossa. Painotetun opetuksen luokkien oppilaista lähes joka toisen äidillä oli vähintään alempi korkeakoulututkinto, mutta noin joka kolmannen äiti ei ollut suorittanut ylioppilastutkintoa. Koko oppilasjoukossa jälkimmäisen ryhmän osuus oli kuitenkin selvästi suurempi (44 % vs. 32 %) ja pienryhmissä ja erityisluokissa opiskelleista vain joka kahdeksannen äidillä oli korkeakoulututkinto. Koska kyse on oppilaiden itse ilmoittamasta äidin koulutuksesta, tiedossa voi kuitenkin olla ryhmäkohtaista vääristymää. Valikoitua koulutuspolkua kulkevat oppilaat saattavat olla muita tietoisempia vanhempiansa aikanaan hankkimasta koulutuksesta.

Kuten painotetun opetuksen luokkien oppilaiden muita parempi osaaminen, muita myönteisemmät oppimisasenteet ja vanhempien korkeampi koulutus antavat aiheen odottaa, näiden luokkien oppilaista selvästi suurempi osuus ilmoitti hakeneensa yhteisvalinnassa vain lukioon. Lukuainepainotuksen luokkien oppilaista näin teki lähes kolme neljästä (71 %) ja taito- ja taideainepainotuksen luokkien oppilaistakin lähes yhtä moni (67 %), kun tavallisten luokkien oppilaista näin valitsi vain hieman alle puolet (45 %) ja pienryhmien ja erityisluokkien oppilaista vain kuusi prosenttia. Taito- ja taideainepainotteisten luokkien oppilaista

sen sijaan melkein joka viides (19 %) haki yksinomaan ammatilliseen koulutukseen, kun näin teki j lukuainepainotuksen luokkien oppilaista vain 12 prosenttia. Pienryhmien ja erityisluokkien oppilaista sen sijaan neljä viidestä sanoi hakeneensa yksinomaan ammatilliseen koulutukseen. Painotettujen luokkien erityinen rooli perusopetuksen osana korostui siinä, että 55 prosenttia tämän oppilasjoukon erikoislukioihin ja yleislukioiden erikoislinjoille hakeneista oli painotetun opetuksen luokkien oppilaita. Se, missä kouluissa painotetun opetuksen luokkia on tarjolla, on siis oppilaiden myöhempien valinnanmahdollisuuksien näkökulmasta merkittävä tekijä.

Tästä tutkimuksesta voi pian lukea enemmän vielä vuonna 2018 ilmestyvässä artikkelissa ”Onko sillä merkitystä, millaisessa luokassa oppilas opiskelee” (Kupiainen & Hotulainen, ks. lähdeluettelo).

Luokalla on väliä

Kaksi edellä esiteltyä tutkimusta osoittavat, että luokalla on väliä ja luokanmuodostus on keskeinen väline koulutuksellisen tasa-arvon ja oppilaiden yhdenvertaisen kohtelamisen turvaajana. On ilmeistä, että oppilaiden jakaminen tai jakautuminen luokkiin ei ole peruskoulun yläluokilla satunnaista, ja että monessa kunnassa suosittu mahdollisuus painotettuun opetukseen ryhmittää oppilaita paljon myös muun kuin oppilaan

painotuksen kohteena olevaan oppiaineeseen kohdistuvan kiinnostuksen mukaan. Tulokset osoittavat myös, että yläkoulujen luokanmuodostus on tekijä, joka saattaa ratkaisevalla tavalla vaikuttaa yksittäisen oppilaan osaamisen kehitykseen ja myöhempiin koulutuksellisiin mahdollisuuksiin ja valintoihin. Ne osoittavat myös miten ongelmallinen on käsite 'tavallinen luokka' silloin, kun koulussa on myös muunlaisia

luokkia. Pitäisikö kaikista luokista tehdä 'epätavallisia luokkia' tarjoamalla koululle resursseja luoda jokaiselle luokalle jokin painotus yhden tai kahden ylimääräisen vuosi-oppituntin avulla? Tulokset osoittavat myös, miten tärkeää olisi ulottaa kansalliset oppimistulosten arvioinnit koulutason lisäksi myös koulun 'sisään' luokkatasolle, missä oppiminen pääosin tapahtuu. Viime kädessä on kysymys siitä, miten koulu

Kirjoittaja:



Sirkku Kupiainen toimii koulutuksen arvioinnin erityisasiantuntijana Helsingin yliopiston Koulutuksen arviointikeskuksessa. Hänen tutkimusintressinsä kohdistuvat kasvatustieteellisen tutkimuksen koulutuspoliittiseen merkitykseen. Kupiainen on tutkinut ylioppilastutkinnon ohella muun muassa luokkakokoa ja luokkien välisiä eroja suomalaisessa peruskoulussa, perusopetuksen päättöarvosanoja sekä tyttöjen ja poikien eroja koulumenestyksessä ja oppiainevalinnoissa.

sirkku.kupiainen@helsinki.fi

Lähteet:

Figlio, D. N. & Page, M. E. (2002). School choice and the distributional effects of ability tracking: does separation increase inequality? *Journal of Urban Economics*, 51(3), 497–514.

Hienonen, N. (painossa). The effect of class composition on cross-curricular competences – Students with special educational needs in regular classes in lower secondary education.

Hotulainen, R., Rimpelä, A., Hautamäki, J., Karvonen, S., Kinnunen, J. M., Kupiainen, S. ... & Wallenius, T., *Osaaminen ja hyvinvointi yläkoulusta toiselle asteelle: Tutkimus metropolialueen nuorista* (s. 67–95). Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 398. Helsinki: Helsingin yliopisto. http://blogs.helsinki.fi/cea-arviointi/files/2016/09/VALMIS-_Osaaminen-ja-hyvinvointi.pdf

Kupiainen, S. (2016b). Toisen asteen valinta. Teoksessa R. Hotulainen, A. Rimpelä, J. Hautamäki, S. Karvonen, J. M. Kinnunen, S. Kupiainen, ... & T. Wallenius, *Osaaminen ja hyvinvointi yläkoulusta toiselle asteelle: Tutkimus metropolialueen nuorista* (s. 151–177). Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 398. Helsinki: Helsingin yliopisto. http://blogs.helsinki.fi/cea-arviointi/files/2016/09/VALMIS-_Osaaminen-ja-hyvinvointi.pdf

Kupiainen, S. (2016). Luokkien väliset erot. Teoksessa R. Hotulainen, A. Rimpelä, J. Hautamäki, S. Karvonen, J. M. Kinnunen, S. Kupiainen, ... & T. Wallenius, *Osaaminen ja hyvinvointi yläkoulusta toiselle*

asteelle: Tutkimus metropolialueen nuorista (s. 67–95). Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 398. Helsinki: Helsingin yliopisto. http://blogs.helsinki.fi/cea-arviointi/files/2016/09/VALMIS-_Osaaminen-ja-hyvinvointi.pdf

Kupiainen, S. & Hienonen, N. (2016). *Luokkakoko*. Kasvatusalan tutkimuksia 7. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.

Kupiainen, S. & Hotulainen, R. (2018) Onko sillä merkitystä, millaisessa luokassa oppilas opiskelee. Teoksessa *Ajattelu ja oppimaan oppiminen peruskoulun päättövaiheessa. Tilanne vuonna 2017 ja muutokset vuodesta 2001 ja 2012*. (tulossa)

Lefgren, L. (2004). Educational peer effects and the Chicago public schools. *Journal of Urban Economics*, 56(2), 169–191.

Piketty, T. & Valdenaire, M. (2006). *L'impact de la taille des classes sur la réussite scolaire dans les écoles, collèges et lycées français. Estimation à partir du panel primaire 1997 et du panel secondaire 1995*. Les dossiers. Enseignement scolaire. 173 (mars 2006). Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Direction de l'évaluation et de la prospective.

Vainikainen, M.-P., Hienonen, N., Hautamäki, J. & Hotulainen, R. (2015). Tukea tarvitsevien oppilaiden ajattelutaitojen kehittyminen erikokoisissa luokissa. *NMI Bulletin*, 25(3), 36–51.

Vettenranta, J., Välijärvi, J., Ahonen, A., Hautamäki, J., Hiltunen, J., ... & Vainikainen, M.-P. (2016). *Huipulla – Pudotuksesta huolimatta. PISA 15 ensituloksia*. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:41. <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/79052/okm41.pdf?sequence=1>

Zimmer, R. (2003). A new twist in the educational tracking debate. *Economics of Education Review*, 22(3), 307–315.

Yang Hansen, K., Gustafsson, J. E. & Rosén, M. (2014). School performance differences and policy variations in Finland, Norway and Sweden. Teoksessa K. Yang Hansen, J.-E. Gustafsson, M. Rosén, S. Sulkunen, K. Nissinen, P. Kupari, ... A. Hole, *Northern Lights on TIMSS and PIRLS 2011. Differences and similarities in the Nordic countries* (s. 25–48). TemaNord 2014:528. Copenhagen: Nordic Council of Ministers.

Lukuseula

Uusi arviointimenetelmä neljäs- kuudesluokkalaisten lukemisvaikeuksien seulomiseen

Tekstissä esitellään uusi arviointimenetelmä neljäs-kuudesluokkalaisten oppilaiden lukutaidon seulontaan. Lukuseulan tarkoituksena on tehdä alakoululaisten lukutaidon arvioinnista vaivatonta ja keventää opettajien työtaakkaa.

Nykyään ainoa lukutaidon testi, joka tehdään valtakunnallisesti lähes jokaisessa Suomen alakoulussa, on Ala-asteen lukutesti eli ALLU (Lindeman, 1998). Tutustuin testiin toimiessani luokanopettajana ja laaja-alaisena erityisopettajana. ALLU tehdään aina maaliskuussa, ja sillä arvioidaan oppilaiden lukemisvalmiuksia, teknistä lukutaitoa ja tekstinymmärtämistä. Sen avulla voidaan seurata lapsen lukutaidon kehitystä vuositasolla. Yleensä opettaja teettää ALLU-testin ryhmämuotoisena koko luokalle ja arvioi erityisopettajan kanssa tulosten perusteella, tarvitseeko joku oppilaista esimerkiksi tehostettua lukutaidon opetusta. Yleisesti ottaen ALLU on toimiva työkalu alakoulun oppilaiden lukutaidon tason kartoitukseen.

ALLU-testi täyttää tänä vuonna 20 vuotta. Se tehdään kynä-paperi-menetelmällä joka maaliskuu tuhansissa luokissa ympäri Suomea. Testauksen raskaimmat osuudet liittyvät tehtävien tarkistamiseen ja tulosten kirjaamiseen. Muutaman luokan ALLU-testin tarkistaneena opettajana tiedän, miten turhauttavaa on oppilaiden käyrien viivojen laskeminen

teknistä lukutaitoa mittaavassa Sanantunnistus-tehtävässä ja tekstinymmärtämisen monivalintapisteiden kirjaaminen muistiin. Turhauttavaa on myös testien tulostus. Monesti tulostin temppuilee ja paperia menee hukkaan. Joskus tulee epähuomiossa monistettua väärä versio testistä. Edellä kuvattuihin työvaiheisiin kuluu tuhattomasti aikaa, ja ne ovat mekaanisen turruttavia. Heikoimmalla hetkellä mieleen saattaa livahtaa ajatus: tätäkö varten kouluttauduin opettajaksi?

Turhautumisen myötä aloinkin muutama vuosi sitten kehittää nykyaikaisempaa tapaa arvioida alakoulun oppilaiden lukutaitoa. Opiskelin tuolloin erityispedagogiikan aineopintoja, ja päätin rakentaa proseminaarityössäni digitaalisen lukutaidon arvioinnin välineen, jonka nimesin Lukuseulaksi. Ideana oli monipuolistaa nykyisiä kynä-paperi-testejä ja automatisoida tulosten tarkistus sekä kirjaaminen. Lukuseulan avulla kunnat ja koulut koulutuksen järjestäjinä voisivat kätevästi toteuttaa lakiin kirjattua velvoitettaan arvioida antamaansa koulutusta ja sen vaikutavuutta lukutaidon osalta.

Lukuseulan tarkoituksena on tehdä alakoululaisten lukutaidon arvioinnista vaivatompaa ja keventää opettajien työtaakkaa. Tulostustarpeen poistuminen sekä tulosten automaattinen tarkistus ja tallentaminen säästävät opettajan työaika arviolta 1–3 tuntia luokkaa kohti. Lisäksi Lukuseulaan tulee ominaisuus, jonka kautta tulokset ovat heti testauksen jälkeen taulukkomuodossa ladattavissa omalle tietokoneelle. Tietokoneella olevasta taulukosta tuloksia voi analysoida kätevästi. Myös oppilaiden etenemisen seuraminen helpottuu, kun tulokset ovat kootusti yhdessä paikassa. Automaattisesti toimiva Lukuseula on myös vähemmän altis inhimillisille virheille ja tukee paperittomana testinä kestävä kehitystä.

Lukuseulan teoreettinen viitekehys perustuu lukutaidon yksinkertaiseen malliin (*Simple View of Reading*), jonka mukaan lukutaito koostuu teknisestä lukutaidosta ja kielellisestä ymmärtämisestä (Hoover & Gough, 1990). Keskityin proseminaaritutkielmassani ainoastaan tekniseen lukutaitoon, koska se on ilmiönä huomattavasti yksinkertaisempi verrattuna tekstinymmärtämiseen. Käytin tehtäväpatteriston pohjana Sanaketjutestiä (Nevala & Lyytinen, 2000), ALLU-testiä (Lindeman, 1998) ja Tarzan-testiä (Mynttinen & Lahti, 1999; Takala & Kuusela, 2009). Kyseiset testit ovat ryhmämuotoisia, niitä käytetään laajasti kouluissa ja niiden avulla voi tutkitusti tunnistaa lukemisvaikeuden suhteellisen luotettavasti. Yksi tärkeä perustelu nykyisten mittareiden uudistamiselle oli, ettei kukaan ole päivittänyt niitä vuosikausiin. Kaikki edellä kuvatut ryhmätestit ovat lähes 20 vuotta vanhoja. Myös se, ettei kohderyhmälle (4.–6.-luokkalaiset) ole tarjolla helppo- käyttöistä ja samalla objektiivista lukutaidon arviointimenetelmää, motivoi seulan kehittämistä. Voisi ajatella, että nykyaikainen ja aikaa säästävä tapa arvioida lukutaitoa herättäisi

kiinnostusta opetushenkilöstön keskuudessa. Pilotoin Lukuseulan toimivuutta tutkielmasani 113:lla alakoulun 4.–6. luokan oppilaalla. Pilotoinnin perusteella mittari toimi hyvin kohderyhmän teknisen lukutaidon arvioinnissa suhteessa ALLU-testiin. Seula erotteli sekä lukivaikeuksiset että taitavat lukijat tarkasti, ja tuloksia voi näin ollen hyödyntää eriyttävän opetuksen suunnittelussa. Mittarin osatehtävät olivat tulosten perusteella sisäisesti johdonmukaisia ja testien väliset korrelaatiot korkeita. Käytännössä mittari mittasi sitä, mitä sen oli tarkoitus mitata.

Lukuseulan teknisen lukutaidon osuuden tekeminen kestää noin 20 minuuttia, ja se koostuu neljästä erilaisesta tehtävästä. Ensimmäinen tehtävä mukailee Tarzan-testiä (Takala & Kuusela, 2009). Testissä oppilas lukee näytöltä kolme ja puoli minuuttia muunnelmia Sakari Topeliuksen sadusta *Adalmiinan helmi*. Tekstin sekaan on sijoitettu epäsanomia, jotka näyttävät suomen kielen sanoilta mutta eivät tarkoita mitään. Oppilaan tehtävänä on lukea tekstiä mahdollisimman nopeasti eteenpäin ja painaa havaitsemaansa epäsanomia, kun sellainen tulee vastaan. Toisen tehtävän logiikka on samankaltainen kuin ALLU-testin Sanantunnistus-tehtävän (Lindeman, 1998). Oppilaan pitää puolessatoista minuutissa katkaista sanaketjut oikeilta kohdilta siten, että viivojen väliin muodostuu oikeita suomen kielen sanoja. Kolmannessa tehtävässä oppilaan pitää etsiä tyypillisimpiä alakoululaisten tekemiä kirjoitusvirheitä näytöllä olevista sanoista ja painaa niitä kohtia, joissa kirjoitusvirhe esiintyy. Tehtävä muistuttaa Sanaketjutestin Etsi kirjoitusvirhe -tehtävää (Nevala & Lyytinen, 2000). Viimeisessä tehtävässä oppilaan tulee tavuttaa mahdollisimman monta sanaa oikein puolessatoista minuutissa. Tehtävän logiikka on samankaltainen kuin Sanaketjutestin Tavuta sanat -tehtävässä (Nevala & Lyytinen, 2000).

Koska Lukuseulan tehtävät toimivat hyvin teknisen lukutaidon tason arvioinnissa, aloin kehittää niiden rinnalle tekstinymmärtämisen tehtäviä. Taustatutkimuksen ja konsultoinnin perusteella valitsin tekstinymmärtämisen mittaussuomenkieliseksi Royerin (2001) kehittämän *Sentence Verification* -testin (SVT). Sain suomalaisen version testistä valmiiksi marraskuussa 2017. Lukuseulan SVT-testi (Royer, 2001) koostuu neljästä lyhyestä tekstistä, jotka oppilaan pitää lukea. Aina kun teksti on luettu, oppilaan tulee vastata, ovatko tekstiin liittyvät 12 väitelausetta oikein vai väärin. Väitelauseet esitetään yksi kerrallaan siten, ettei tekstiä voi samalla lukea. Neljään erilaiseen väitelausetyyppiin voit tutustua tarkemmin Royerin (2001) artikkelissa. Esitetasin SVT-testiä noin 40 oppilaalla testi-uusintatesti-menetelmällä. Tällaisella menetelmällä tutkitaan sitä, miten pysyviä testitulokset ovat. Käytännössä teetätin saman testin samalle oppilasjoukolle kaksi kertaa: ensimmäisen kerran joulukuussa 2017 ja toisen kerran helmikuussa 2018. Tulosten perusteella Lukuseulaan rakennettu versio SVT-testistä tuotti suhteellisen pysyviä tuloksia ja toimi hyvin oppilaiden tekstinymmärtämisen arvioinnissa.

Seuraavaksi kirjoitan aiheesta väitöskirjan. Väitöskirjan pääteemana on 4.–6.-luokkalaisten digitaalinen lukutaidon arviointi. Kehittelen Lukuseulaan parhaillaan toista tekstinymmärtämisen tehtäväpatteristoa yhteistyössä lukutaitotutkija Juhani E. Lehdon kanssa. Testi perustuu Kintschin ja Van Dijkin (1978) Hierarkia-testiin. Hierarkia-testissä oppilas lukee lyhyehkön tekstin ja asettaa sen jälkeen tekstiin liittyvät virkkeet tärkeysjärjestykseen. Järjestettäviä virkkeitä on Lukuseulaan rakennetussa versiossa yhteensä kahdeksan. Neljä virkkeistä on epäoleellisia tekstin kannalta, kolme oleellisia ja yksi kuvaa hyvin tekstiä kokonaisuutena. Oppilaan pitää osata

valita kaikki muut paitsi epäoleelliset virkkeet merkitsemällä ”rasti ruutuun”. Teksti on vastaustilanteessa koko ajan näkyvillä. (Kintsch & Van Dijk, 1978.)

Lukuseula on tarkoitus tehdä ALLU-testin rinnalle alakoululaisten lukutaidon arvioinnin välineeksi. ALLU on normitettu kunkin luokan maaliskuulle, mikä tarkoittaa sitä, että tehtävien vaikeustaso on mitoitettu kunkin luokan maaliskuun taitotasoa vastaavaksi. Ajatuksena on, että Lukuseula tehtäisiin syksyllä syys- tai lokakuussa. Tällä tavalla oppilaiden lukutaitoa arvioitaisiin lukuvuoden aikana nykyistä monipuolisemmin ja mahdollisen tuen tarpeen saisi kartoitettua tehostetun testauksen vuoksi mahdollisimman aikaisessa vaiheessa.

Jos olet kiinnostunut Lukuseulan kehittämisestä, ota yhteyttä. Teen luokkasi oppilaille ilmaiseksi lukutaitoprofiilin. Lukuseulaan kirjautumiseen ei tarvita henkilötietoja ja sen voi suorittaa verkossa olevalla tietokoneella tai tabletilla. Aineiston käsittelyssä noudatetaan hyvää eettistä tutkimustapaa pohjaten Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK) ja Helsingin yliopiston sääntöihin. Tähän mennessä testauksesta on tullut paljon positiivista palautetta. Oppilaita on ohjattu tulosten perusteella tarkempiin tutkimuksiin lukutaitoon liittyen. Yhden oppilaan tiedän saaneen päätöksen, jonka perusteella hänet on siirretty yleisestä tuesta tehostettuun tukeen. Yleisesti katsoen tulokset ovat mukailleet opettajien näkemyksiä heidän oppilaidensa lukutaidon tasosta. Palautteen perusteella opettajat ovat saaneet testauksesta tärkeää tietoa oppilaidensa lukutaidosta ja tuloksia on hyödynnetty muun muassa arviointikeskusteluissa.

**Kirjoittaja:**

Lauri Ståhlberg

Koulutuksen arviointikeskus, Helsingin yliopisto

lauri.stahlberg@helsinki.fi

Lähteet:

Hoover, W. A. & Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing*, 2(2), 127–160.

Kintsch, W. & Van Dijk, T. (1978). Toward a Model of Text Comprehension and Production. *Psychological Review*, 85(5), 363–94.

Lindeman, J. (1998). *Ala-asteen lukutesti: Tekniset tiedot*. Turku: Åbo Akademis förlag : Tibo-Trading, distr.

Mynttinen, S. & Lahti, P. (1999). *Hiljainen lukeminen*. Kandidaatintyö. Erityispedagogiikka. Helsinki. Helsingin yliopisto.

Nation, K. (1999). Reading skills in hyperlexia: A developmental perspective. *Psychological Bulletin*, 125(3), 338–355.

Nevala, J. & Lyytinen, H. (2000). *Sanaketjutesti: Käsikirja. 2: Tekninen opas: käyttöohjeet, esitysohjeet, pisteytys- ja tulkintaohjeet*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Royer, J. M. (2001). Developing reading and listening comprehension tests based on the Sentence Verification Technique (SVT). *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 45(1), 30–41.

Takala, M. & Kuusela, J. (2009). Tarzan helps to find dyslexics: a pseudo-word test. *Support for Learning*, 24(2), 81–85.



Osallistavaa ohjausta yläkouluikäisille perusopetuksen siirtymävaiheeseen – kokemuksia Tervareitti-hankkeesta

Tässä artikkelissa esitellään Oppimis- ja ohjauskeskus Valteri, Tervaväylässä vuosina 2015–2017 toteutetun Tervareitti-hankkeen tuloksia. Tervareitti-hankkeen tavoitteena oli tarjota ohjauksellista lisätukea erityistä tukea tarvitsevien nuorten siirtymiseen perusasteelta toiselle asteelle ja kehittää ohjausmalli osallistavaan ohjaukseen. Valteri on Opetushallituksen alaisuudessa toimiva valtakunnallinen oppimis- ja ohjauskeskus, joka tukee lähikouluperiaatteen toteutumista tarjoamalla monipuolisia palveluja yleisen, tehostetun ja erityisen tuen tarpeisiin.

Keväällä 2015 aloitti Oppimis- ja ohjauskeskus Valteri, Tervaväylässä Euroopan sosiaalirahaston rahoittama Tervareitti-hanke. Hankkeen tavoitteena oli kehittää osallistava ohjausmalli yläkouluikäisille perusopetuksen siirtymävaiheeseen. Tarve hankkeelle oli selkeä: erityistä tukea tarvitsevien nuorten osallisuus ei toteudu oman opintopolun suunnittelussa riittävästi. Kokemuseräisen tiedon lisäksi on myös tutkimuksellista näyttöä siitä, että erityistä tukea tarvitsevat nuoret eivät välttämättä suoriudu perusopetuksen jälkeisiin opintoihin. Erityisen suuri riski koulutuksen ulkopuolelle jäämisestä on nuorella, joka on suorittanut perusopetuksen yksilöllistetyn oppimäärän mukaan (Alatupa, 2007, 13). Tällaisten nuorten asema on opintoihin siirryttäessä heikko ja monimutkainen: koulutuksia keskeytetään ja työnsaanti voi olla hankalaa (Niemi, 2015, 19). Lisäksi nuorten toimintakyvyn haasteet kasautuvat usein samoille, huonommassa asemassa oleville väestöryhmille (Sheimeikka ym., 2015, 16). Osallisuutta lisäävän ohjausmallin rakentamiseksi luotiin selkeät askelmerkit: yksilöllinen ohjauksellinen tuki, toimintakyvyn kuvaaminen ja vertaisryhmän tuki.

Ohjausmallia rakennettiin kahden yläkoululaisista koostuvan pilottiryhmän kautta. Oppilaat valikoituivat Pohjois-Pohjanmaan ja Lapin alueen nuorista, joiden oppilaanohjaajat ja huoltajat arvioivat nuorten hyötävän ohjauksellisesta lisätuesta ja vertaisryhmästä. Ensimmäisessä pilottiryhmässä oli kahdeksan, toisessa 12 nuorta. Nuorten tuen tarpeet olivat erilaiset, eikä vertaisuus selittänyt tuen tarpeiden samankaltaisuuksilla vaan sillä, että heillä kaikilla oli tarve saada lisää valmiuksia toiselle asteelle siirtymiseen. Nuoret osallistuivat vuoden aikana neljälle yli yön kestäväälle lähijaksolle. Lähijaksojen teemat liittyivät vahvuuksiin, omiin kiinnostuksen kohteisiin, unelmiin ja toisen asteen opintoihin siirtymiseen. Lähijaksojen lisäksi nuoret saivat yksilöohjausta yksilöllisen tarpeen mukaan. Hankkeessa kehitettiin nuoren toimintakyvyn vahvuuksia ja tuen tarpeita esiin tuova työkalu toimintakyvyn kuvaamiseen, mikä auttoi yksilöohjauksen ja muiden tukitoimien tarpeen arvioinnissa. Näiden lisäksi nuorten kanssa käytiin useilla tutustumiskäynneillä ja koulutuskokeiluissa nuoria kiinnostavissa toisen asteen oppilaitoksissa.

Osallisuus ja yhteenkuuluvuus

Osallisuuden käsite oli keskeinen hankkeen suunnittelussa ja toteutuksessa. Osallisuudella tarkoitetaan tässä yhteydessä sitä, että nuori itse asettaa tavoitteita oppimiseen ja oman opintopolun suunnitteluun. Isola kollegoineen (Isola ym., 2017, 3) määrittelee osallisuuden käsitteen vaikuttamisena oman elämänsä kulkuun, mahdollisuuksiin, palveluihin, toimintoihin ja joihinkin yhteisiin asioihin.

Nuorten kanssa pohdittiin osallisuuden ja osallistumisen muotoja. Ohjaus nähtiin hankkeessa keinona auttaa nuorta näkemään omat vaikutusmahdollisuutensa ja keinona tukea hänen toimijuuttaan. Tämä toteutui vahvistamalla nuoren itsetuntemusta, keskustelemalla hänen kyvyistään, kiinnostuksen kohteista ja mahdollisuuksista. Yhdessä huoltajien ja tarvittaessa ammattihenkilöiden kesken pohdittiin oppimista ja arkea tukevia asioita sekä sopivia tukikeinoja. Nuorta autettiin omien tavoitteiden asettelussa. Tätä tavoitteen asettamista kutsuttiin osallisuussuunnitelmaksi. Suunnitelmien ja tavoitteiden toteutumista seurattiin lähijaksoilla ja yksilöohjauksissa, lisäksi asetettiin uusia tavoitteita. Nuorille oman opintopolun osallisuus konkretisoitui ennen kaikkea kysymyksenä: Mitä minä itse voin tehdä, jotta pääsisin lähemmäs unelmaani ja oikeaa suuntaa toisella asteella?

Shierin (2001) kehittämällä osallisuuden polulla osallisuus kehittyy vaiheittain. Hankkeessa nuorten osallisuutta tuettiin tämän ajattelun mukaisesti. Nuorten osallisuus hankkeessa eteni yksilöllisesti nuoren omasta sitoutumisen tasosta ja valmiuksista käsin. Nuorten tavoitteet liittyivät erilaisiin toimintakykyä lisääviin asioihin nuoren elämässä: uuden harrastuksen löytämiseen, liikkumistaitojen harjoitteluun, ryhmässä toimimiseen, kiinnostavaan ammattiin tutustumiseen tai opillisiin tavoitteisiin, esimerkiksi pyrkimykseen

osallistua aktiivisemmin jonkin oppiaineen opetukseen. Toiminnan suunnittelu lähti nuorten toiveiden kuuntelemisesta kohti päätöksentekoa ja vastuunottoa. Hankkeen edetessä nuoria tuettiin ja haastettiin ottamaan yhä enemmän vastuuta oman polkunsuunnittelusta. Tärkeintä oli nuorten kokemus siitä, että he pystyivät itse vaikuttamaan elämäänsä. Hankkeeseen osallistumiseen päättyessä nuoret myös kokivat itse edenneensä omassa prosessissaan ja näkivät oman toimijuutensa vahvistuneen tavoitteiden saavuttamisen kautta.

Lähijaksoilla keskityttiin erityisesti omien vahvuuksien tunnistamiseen, omien kiinnostuksen kohteiden kartoittamiseen ja elämäntaitojen hallintaa tukevien taitojen, kuten sosiaalisten taitojen, vahvistamiseen. Erittäin tärkeänä nuoret pitivät yhdessäoloa muiden kanssa. Lähijaksot olivat nuorten mielestä hankkeeseen osallistumisen tärkeintä antia. Nuoret saivat itse aktiivisesti osallistua lähijaksojen sisältöjen suunnitteluun tuomalla esiin omia toiveitaan. Vertaisryhmistä he löysivät uusia kavereita ja saivat mielekästä tekemistä. Toisille lähijaksot olivat sosiaalisten taitojen ja tunnetaitojen harjoittelukenttää, toisille ne olivat mahdollisuus päästä pois kotiympyröistä ja harjoitella toimimista uusissa tilanteissa. Kavereiden merkitys ja sosiaalinen tuki ovat hyvinvoinnin ja kouluun kiinnittymisen kannalta hyvin keskeistä tässä ikävaiheessa. Sosiaalinen tuki vaikuttaa myös yhteiskuntaan osallistumiseen ja toimijuuteen (Shemeikka ym., 2015, 7).

Omien vahvuuksien löytäminen ja voimavarojen käyttö ohjasivat hankkeen toimintaa. Perusopetuksen yksi tärkeimmistä tehtävistä on oppilaiden myönteisen minäkäsityksen kehittäminen. Myönteiset koulukokemukset, koulusta saatu tuki sekä ympäristön tarjoamat mahdollisuudet ennaltaehkäisevät ongelmien kasautumista (Hotulainen & Lappalainen, 2005, 109–115). Positiivisen pedagogiikan tavoitteena on, että oppija tulee tietoiseksi

omista vahvuuksistaan (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016, 10). Koska nuorten oli toisinaan vaikea tunnistaa itsestään ja omasta toimintakyvystään vahvuuksia, oli tärkeää että niiden äärelle pysähdyttiin tietoisesti. Vertaisryhmässä nuoret kannustivat toisiaan ja toiminnalliset tilanteet tarjosivat nuorille myönteisiä tunnekokemuksia. Yhteisissä keskusteluissa huomiota annettiin myös huoltajien myönteisille havainnoille. Toimintakyvyn kuvaamisen kautta vahvuudet tulivat havainnollisesti näkyviksi. Nuorille oli tärkeää kuulla myönteistä palautetta heille tärkeiltä läheisiltä. Myös Oma Linja -tutkimushankkeen kouluyhteistyössä on havaittu, että omien vahvuuksien löytäminen vähentää nuorten tulevaisuuteen liittyvää ahdistusta ja parantaa mahdollisuuksia tehdä oikeita valintoja (Oma Linja -hanke 2018, ks. <http://omalinja.fi/ajankohtaista/omien-vahvuuksien-loytaminen-vahentaa-nuoren-ahdistusta/>).

Toimintakyvyn kuvaaminen

Nuorten toimintakykyä alettiin kuvata hankkeessa toimintakyvyn, toimintarajoitteiden ja terveyden kansainväliseen ICF-luokitukseen perustuen (ICF, *International Classification of Functioning, Disability and Health*, WHO, 2004). ICF-luokituksen avulla voidaan kuvata, miten vamman tai sairauden vaikutukset näkyvät ihmisen arjessa; ICF-luokitus mahdollistaa lisäksi yksilöllisten vahvuuksien ja voimavarojen tunnistamisen (Paltamaa & Musikka-Siirtola, 2016, 37–39). ICF myös laajentaa näkemystä toimintakyvystä yksilön ulkopuolelle, kuten ympäristötekijöihin (Paltamaa & Musikka-Siirtola, 2016, 39; Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, THL, 2013, 16). Luokituksen hyödyntäminen peruskoulukontekstissa oli kuitenkin Tervareitti-hankkeen alkuvaiheessa vielä vähäistä (Rämä, 2015, 29).

Toimintakyvyn kuvaamiseen kehitettiin verkopohjainen Toimintakykyarvio.fi-palvelu, jonka avulla voidaan laaja-alaisesti tuoda

näkyviin oppilaan koulunkäyntiin liittyvää toimintakykyä. Palvelun suunnittelussa ja toteutamisessa hyödynnettiin laajasti Oppimis- ja ohjauskeskus Valterin oppilaiden, henkilöstön ja verkostojen asiantuntemusta. Monialaisuuden lisäksi toimintakyvyn kuvaamisessa haluttiin korostaa asioita, joissa toimintakyky on vahvimmillaan. Kehittämistyössä huomioitiin palvelun soveltuvuus myös lähikouluihin. Lisäksi oppilaanohjaajat olivat aktiivisesti mukana luomassa suuntaviivoja nivelvaiheessa olevan oppilaan toimintakyvyn kuvaamiselle.

Toimintakyvyn kuvaamisen keskeisiksi ja kaikille soveltuviksi osa-alueiksi muotoutuivat oppiminen ja opiskelutaidot, vuorovaikutus sekä hyvinvointi. Oppilaan toimintakyvyn kuvausta voidaan laajentaa oppilaan toimintakyvyn perustuen erikseen valittavilla osa-alueilla, joita ovat esimerkiksi liikkuminen tai kommunikointi. Yläkouluikäisen oppilaan toimintakyvyn kuvaamisessa merkityksellistä on siirtymävaiheen suunnittelua ja tulevaisuutta koskevien päätösten tekemiseen liittyvä toimintakyky.

Oppilaan on tärkeä osallistua itse oman toimintakykynsä kuvaamiseen. Oman toiminnan arvioiminen eri tilanteissa vahvistaa oppilaan itsetuntemusta. Oppilaan toimintakyvyn arviointiin osallistuvat hänen arkensa kannalta merkittävät henkilöt kuten huoltaja, koulun toimijat sekä mahdolliset kuntouttajat, sillä oppilaan toimintakyky näyttäytyy erilaisena erilaisissa toimintaympäristöissä. Toimintakyvyn kuvaus muodostuu arvioon osallistuneiden henkilöiden vastausten perusteella luoden yhteisen näkemyksen oppilaan vahvuuksista ja tuen tarpeista.

Yhteinen keskustelu toimintakyvyn kuvauksesta on usein tarpeen. Kuvausta voidaan hyödyntää esimerkiksi oppilaanohjauksessa, oppimisen tuen suunnittelussa, pedagogisten asiakirjojen laadinnassa ja tiedonsiirrossa. Toimintakykyarvio.fi-palvelu on kaikkien

käytettävissä osoitteessa www.toimintakyky-arvio.fi. Palvelua on laajennettu ja kehitetty edelleen hankkeen päättymisen jälkeen soveltumaan myös alakoululaisten toimintakyvyn kuvaamiseen. Palvelua ylläpitää hankkeen päättymisen jälkeen Oppimis- ja ohjauskeskus Valteri.

Lisätukea oppilaanohjaukseen

Hankkeen osallisuutta tukeva ohjausmalli kehittyi vastaamaan ohjauksellista lisätukea tarvitsevien nuorten tarpeisiin ikävaiheessa, johon liittyy paljon muutoksia. Se jäsentyi lopulta kuuteen osaan, jotka etenevät rinnakkain ja vaiheittain nuoren tilannetta mukailen: 1) yksilöohjaus, 2) toimintakyvyn kuvaaminen, 3) vertaisryhmään osallistuminen, 4) sopivat opintovaihtoehdot, 5) opiskelupaikan valinta ja 6) nivelvaiheen tuki. Tavoitteena on itsetunnon vahvistuminen, osallisuuden kokemus ja sosiaalinen tuen saaminen, jotka edesauttavat siirtymisen sujumista (ks. kuva seuraavalla sivulla).

Ohjausmallin tavoitteita voi peilata itseohjautuvuusteoriaan, jonka kolme tekijää, (minäpystyvyys, sosiaalisen yhteenkuuluvuuden tunne ja autonomia) auttavat ihmistä ymmärtämään ja pääsemään ”täyteen potentiaaliinsa” (Deci & Ryan, 2000, 263). Frank Martela (2014) ehdottaa jopa, että näiden itseohjautuvuusteoriassa esitettyjen kolmen inhimillisen perustarpeen tyydyttäminen on keskeisintä onnellisen elämän saavuttamisessa. Tervareitin ohjausmallissa tuetaan näiden perustarpeiden toteutumista. Minäpystyvyyden vahvistamiseksi tuetaan toimintakykyä, etsitään omia vahvuuksia ja saadaan onnistumisen kokemuksia tavoitteiden saavuttamisen kautta. Myös toimintakyvyn kuvaaminen vahvuusperustaisesti tukee myönteisen minäkäsityksen kehittymistä. Osallisuuden kokemuksen syveneminen tukee nuoren autonomiaa. Nuori huomaa, että hän itse saa ja pystyy vaikuttamaan opintopolkunsa suunnitteluun. Osallistuminen

turvalliseen vertaisryhmätoimintaan on omiaan vahvistamaan sosiaalisen yhteenkuuluvuuden tunnetta.

Tervareittiin osallistuneet nuoret ohjautuivat hyvin toiselle asteelle. Yhteydenpito hanke-työntekijöiden ja nuorten välillä on jatkunut hankkeen päätyttyä. Nuoret kokivat tärkeäksi, että tuttu aikuinen kyselee kuulumisia ja tukee siirtymävaiheessa. Hankkeeseen osallistuminen kannatti, ja nuoret suosittelisivat vertaisryhmään osallistumista myös muille. Tärkeitä olivat myös vinkit tulevaisuuteen, itsetunnon ja -varmuuden vahvistuminen sekä lisääntynyt rohkeus osallistua uusiin tilanteisiin. Moni koki saaneensa uusia kavereita hankkeeseen osallistumisesta. Kasvanut sosiaalinen tuki vaikutti myönteisesti nuorten elämään ja kouluun kiinnittymiseen. Hankkeesta saatujen kokemusten perusteella haluamme kannustaa erilaisten toimintamallien kokeilemiseen ja vertaisryhmätoiminnan toteuttamiseen esimerkiksi koulun nuorisotyön ja oppilaanohjaajien yhteisvoimin. Taustalla vaikuttavien isojen teemojen, kuten syrjäytymisen ennaltaehkäisyn ja koulutuksellisen tasa-arvon edistämiseen, tarvitaan paljon pieniä tekoja, jotka saavat yksilön näkökulmasta suuren merkityksen.





Kirjoittajat:

Tervareitti-hanke



Anna-Kaisa Puusaari
projektipäällikkö
anna-kaisa.puusaari@valteri.fi



Veli-Pekka Nitovuori
projektityöntekijä
veli-pekka.nitovuori@valteri.fi

Lähteet:

Alatupa, S. (2007). Temperamentti ja koulumenestys. Teoksessa S. Alatupa (toim.), K. Karppinen, L. Keltikan-
gas-Järvinen & H. Savioja, *Koulu, syrjäytyminen ja sosiaalinen pääoma – Löytyykö huono-osaisuuden syy koulus-
ta vai oppilaasta?*, 45–89. Sitran raportteja 75. Helsinki.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The “What” and “Why” of goal pursuits: Human needs and the self-determi-
nation of behaviour, *Psychological Inquiry*, 11, 227–268. Haettu osoitteesta: [http://users.ugent.be/~wbeyers/
scripts2012/artikels/The-what-and-why-of-goal-pursuits.pdf](http://users.ugent.be/~wbeyers/scripts2012/artikels/The-what-and-why-of-goal-pursuits.pdf)

Hotulainen, R. & Lappalainen, K. (2005). Nuoruusiän minäkasityksen rakentuminen ja tukeminen siirryttäessä
toisen asteen koulutukseen. Teoksessa P. Holopainen, T. Ojala, K. Miettinen & T. Orellana (toim.), *Siirtymät
sujuviksi – ehyttä koulupolkua rakentamassa* (s. 102–120). Opetushallitus. Moniste 6/2005. Haettu osoitteesta:
http://www.oph.fi/download/47165_siirtymat.pdf

Isola, A.-M., Kaartinen, H., Leeman, L., Lääperi, R., Schneider, T., Valtari, S. & Keto-Tokoi, A. (2017). Mitä
osallisuus on?

Niemi, P. (2016). *Ohjaus ja oppilaiden urapohdinta. Turkulaisten peruskoulun päättöluokkalaisten ohjauskoke-
mukset urapohdinnan selittäjinä*. Turun yliopiston julkaisuja. Turun yliopisto.

Paltamaa, J. & Musikka-Siirtola, M. (2016). ICF-luokitus. Teoksessa I. Autti-Rämö, A.-L. Salminen, M. Rajavaara
& A. Ylinen (toim.), *Kuntoutuminen*, (s.37–55) Helsinki: Duodecim.

Rämä, I. (2015). *Yhdessä luotua : Tutkimus autismin kirjon vuorovaikutuksesta peruskoulun kontekstissa*. Helsin-
gin yliopisto: käyttäytymistieteellinen tiedekunta. Haettu osoitteesta:<http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-1132-6>

Shemeikka, R., Rinne, H., Sainio, P., Karvonen, S., Murto, J., Koskinen, S. & Kaikkonen, R. (2015). *Nuorten
aikuisten toimintakyvyn väestöryhmittäiset erot. Kuntoutus, 1*, 6–21.

Shier, H. (2001). *Pathways to participation: Openings, opportunities and obligations. Children and Society*, 15,
107–117. Haettu osoitteesta: https://ipkl.gu.se/digitalAssets/1429/1429848_shier2001.pdf

Terveiden ja hyvinvoinnin laitos. (2013). *ICF: Toimintakyvyn, toimintarajoitteiden ja terveyden kansainvälinen
luokitus*. Haettu osoitteesta: <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe201303252595>

Uusitalo-Malmivaara, L. & Vuorinen, K. (2016). *Huomaa hyvä! – Näin ohjaat lasta ja nuorta löytämään luonteen-
vahvuutensa*. PS-kustannus. Juva: Bookwell Oy.

All Aboard!

Osaamisen jakamista ja innovatiivisia ratkaisuja inklusiivisen koulunkäynnin tueksi

All Aboard on Erasmus+ KA2-hanke, jonka tavoitteena on tuottaa ja jakaa hyviksi koettuja inklusiivisen opetuksen käytänteitä kaikkien käyttöön. Hankkeessa on mukana kumppanit Belgiasta, Norjasta ja Englannista sekä Suomesta koordinaattorina toimiva Oppimis- ja ohjauskeskus Valteri.

Oppimis- ja ohjauskeskus Valteri on koordinaattorina kolmevuotisessa Erasmus+ KA2-hankkeessa nimeltä *"All Aboard - Innovative actions and products to strengthen the competence of national expertise centers supporting inclusive education for pupils and students with special educational needs"*. Kyseessä on strateginen kumppanuushanke, joka Erasmus-ohjelman tavoitteiden mukaisesti tarjoaa osallistujille mahdollisuuden kehittää omaa toimintaansa tutustumalla muiden Euroopan maiden koulutusjärjestelmiin vertailemalla ja vaihtamalla hyviä käytäntöjä sekä työskentelemällä yhteisen aiheen parissa. Juuri tästä hyvien käytäntöjen vertailemisesta ja jakamisesta on kyse myös All Aboard -hankkeessamme. Sen lisäksi, että hankkeessa edistetään siihen osallistuvien partneriorganisaatioiden keskinäistä osaamisen jakamista, on hankkeen keskeisenä tavoitteena tuottaa hyviksi koettuja inklusiivisia käytänteitä EU-maissa toimivien opettajien, koulujen ja opetusviranomaisten käyttöön.

Kumppaneinamme hankkeessa ovat oppimis- ja ohjauskeskukset GO! Belgiasta, National Star College Englannista ja Statped Norjasta. Kaikkien näiden keskusten tehtävänä – kuten Valterinkin – on tukea monimuotoisesti inklusiivista koulunkäyntiä. Inklusiivisen

opetuksen toteuttamistavat ja määrä vaihtelevat eri Euroopan maissa. Myös näiden neljän tähän hankkeeseen osallistuvan maan kesken on isoja eroja, ja maat ovat hyvin eri vaiheissa inklusion toteuttamisessa. Tarve jakaa kokemuksia ja löytää uusia joustavia käytänteitä inklusion tueksi oli lähtökohtana, kun hanketta ryhdyttiin suunnittelemaan.

All Aboard -hanke käynnistyi syyskuussa 2016, ja se koostuu kolmesta eri vaiheesta. Ensimmäisessä vaiheessa osallistujat tekivät toistensa organisaatioihin *job shadowing* -vierailuja (työn "varjostamista" partneriorganisaatioissa ja muissa kohteissa) päästen seuraamaan inklusiivisen opetuksen käytänteitä eri maissa. Näiden vierailujen ja niiden yhteydessä käytyjen keskustelujen pohjalta partnerit yhdessä työstivät hyviä käytänteitä inklusiivisen opetuksen tueksi. Nämä käytänteet ja niitä tukevat esimerkkitarinat (*Inclusive practices and stories*) koottiin hankkeen kotisivulle (<http://all-aboard-erasmus.eu/>). Hankkeen toisessa vaiheessa työstetään verkkoseminaareja inklusiivisen opetuksen hyvistä käytänteistä ja kolmannessa vaiheessa tämän kaiken pohjalta valmistellaan aiheeseen liittyvä täydennyskoulutuskokonaisuus. Hankkeen partnerimaat voivat niin halutessaan käyttää sitä jatkossa Erasmus+ KA1-koulutuksena EU:n alueella.

Keskustelut inklusiivisen opetuksen periaatteista ovat hankkeemme puitteissa olleet mielenkiintoisia. Olemme puolin ja toisin päässeet peilaamaan omia ajatuksiamme sen tiimoilta. Yhdessä olemme pohtineet inklusiivisen opetuksen mahdollisuuksia ja haasteita, miettineet mitä se vaatii eri toimijoilta ja miten erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden tarpeet erilaisissa toimintakulttuureissa pystytään ottamaan huomioon. Suomen käytänteistä erityisesti inklusiivisen toimintakulttuurin johtamiseen ja yhteisopettajuuteen liittyvät ratkaisut sekä tieto- ja viestintäteknologian käyttö opetuksessa ovat kiinnostaneet partnereitamme.

Erasmus+-ohjelman strategisilta kumppanuushankkeilta odotetaan myönteisiä ja pitkäkestoisia vaikutuksia hanketyöhön osallistuviin organisaatioihin mutta myös laajempaa vaikutusta.

Kirjoittaja:

Kristiina Pitkänen (KM, erityisluokanopettaja)

Ohjaava opettaja Oppimis- ja ohjauskeskus Valterissa.

Lisätietoa hankkeesta: kristiina.pitkanen@valteri.fi

Hankesivusto: www.all-aboard-erasmus.eu



Yhteisrahoitettu
Euroopan unionin
Erasmus+ -ohjelmasta

All Aboard -hankkeessa kukin partneri omalta osaltaan vie hyviä ideoita ja käytänteitä eteenpäin omassa työssään ja omassa organisaatiossaan. Nettisivumme ovat kaikille avoimet ja ne päivittyvät hankkeen aikana. Hankkeen puitteissa valmistuvalla täydennyskoulutuskonaisuudella pystytään jakamaan tietoa inklusiivisen opetuksen hyvistä käytänteistä laajemmin eri EU-maiden opettajille. Hankkeen päättyessä keväällä 2019 kolmessa partnerimaassamme pidetään kansalliset seminaarit, joissa hankkeemme tuloksia ja inklusiivisen opetuksen hyviä käytänteitä esitellään. Hanke päättyy Suomessa järjestettävään kansainväliseen seminaariin, joka on tarkoitus pitää Valterin järjestämän Oppimisen Tuen Foorumin yhteydessä.



all aboard
supporting inclusive practice

Pintaraapaisuja tablettien käytön yhteyksistä oppilaiden motivaatioon

Tämä kirjoitus pohjautuu Laura Lammen pro gradu -tutkielmaan neljäsluokkalaisten oppilaiden motivaation ja tablet-tietokoneiden käytön yhteydestä. Erityisenä mielenkiinnon kohteena oli tuen piiriin kuuluvien oppilaiden motivaatio ja sen mahdollinen muutos suhteessa tablettien käyttöön. Näitä muutoksia analysoitiin suhteessa yleisopetuksen oppilaisiin.

Ajatus tieto- ja viestintäteknologian (TVT) käytöstä opetuksen tukena ei ole uusi ilmiö. Jo 1970-luvun lopulta lähtien TVT:n on katsottu muuttavan ratkaisevasti opetusta, oppilaan ja opettajan roolin suhdetta sekä lisäävän oppilaiden motivaatiota. Parin vuosikymmenen ajan TVT:n käyttäminen opetuksen osana on kasvanut nopeasti, ja nykyisin sillä on olennainen rooli käytännön opetustyössä. Samalla oppimisympäristöt ovat muuttuneet ja TVT:n käyttö helpottunut sekä yleistynyt jokapäiväisessä opetuksessa. Opetuksen haasteena onkin pysyä perässä lasten nykyajan arjen toimintaympäristön kanssa ja muuttaa opetuksen käytäntöjä tämän mukaisesti.

Tietokoneiden sijasta opetuksessa onkin alettu käyttää enemmän mobiiliteknologiaa, kuten tabletteja ja puhelimia, joista erityisesti tabletit yleistyivät nopeasti kouluissa 2010-luvun alun jälkeen. Tablettien käytön vaikutuksia oppimiseen ja motivaatioon on pyritty tarkastelemaan sekä tukemaan erilaisilla kunnallisilla ja koulukohtaisilla tablet-hankkeilla. Ensimmäisiä hankkeita ovat muun muassa olleet Vantaan ja Kaarinan kaupungin sekä Savonlinnan normaalikoulun tablet-hankkeet.

Koulujen digitalisaation taustalla on ollut halu vaikuttaa erityisesti oppimisen tuloksiin sekä oppilaiden motivaatioon. Vaikka paljon on puhuttu TVT:n käytön motivoivasta voimasta, ei kuitenkaan vielä ole ollut selkeää kuvaa siitä, onko esimerkiksi tablettien käytöllä yhteyttä motivaatioon ja millä tavoin se näkyy. Oman pro gradu -tutkielmani pyrkimyksenä oli tuoda näihin kysymyksiin vastauksia erityisesti erityisoppilaiden näkökulmasta.

Tablet-tietokoneet oppimisen ja oppimismotivaation tukena

Tieto- ja viestintäteknologia tarjoaa monia hyötyjä opetukselle ja oppimiselle. Erilaisten soveluksien avulla voidaan tarjota mahdollisuuksia oppilaiden yksilöllisille oppimisprosesseille ja -poluille sekä alusta osallistavaan ja yhteisölliseen työskentelyyn. Oppilaat voivat erilaisten käyttöliittymien avulla tarvittaessa edetä omaa tahtia omien vahvuuksiensa ja osaamistasonsa mukaisesti heille luontaisimmissa oppimisympäristöissä, mikä voi syventää oppilaiden motivaatiota ja oppimista. Erityisoppilaiden kohdalla on huomattu, että TVT:n käytön avulla oppilaat ovat pystyneet arvioimaan

omia vahvuuksiaan ja heikkouksiaan tarkemmin, muistamaan paremmin asioita, joita on käsitelty oppitunneilla sekä keskittymään paremmin. Erilaiset TVT:n mahdollistamat virtuaaliset oppimisympäristöt on koettu hyödyllisiksi erityisesti autististen oppilaiden opetuksessa niiden mahdollistaessa sosiaalisten taitojen harjoittamisen. Opettajien näkökulmasta erityisopetuksessa on koettu hyödyllisenä mahdollisuus tarjota oppilaille välitöntä palautetta sekä heidän tarpeidensa mukaista toiminnanohjausta. Lisäksi opettajat pystyvät helpommin seuraamaan ja arvioimaan oppilaiden edistymistä.

Tablettien tulo markkinoille ja edelleen opetuksen kentälle on purkanut käsityksiä siitä, miten oppimisympäristö voidaan määrittää sekä milloin ja miten oppilaat voivat sitoutua oppimiseen. Tablettien käyttö mahdollistaa oppilaiden oppia asioita yli luokkahuonerajojen fyysisesti ja ajallisesti avarammassa ympäristössä.

Erityisopetuksessa tablettien käytön on katsottu olevan oppilaille tehokkaampaa kuin tietokoneiden käytön (Panzavolta, Lotti & Engelhardt, 2014). Tabletit voivat tarjota välitöntä palautetta auditiiivisesti ja visuaalisesti sen mukaan, mihin näytöllä kosketaan. Jotkut tabletit myös reagoivat liikkeeseen, kuten heiluttamiseen, kääntämiseen ja muihin liikkeisiin, jolloin tämän kaltainen välitön palaute voi auttaa helposti hermostuvia oppilaita sitoutumaan tehtävään paremmin. Myös hienomotoriikan vaikeuksissa kosketusnäytön käyttö on helpompaa, sillä kosketusnäyttö ei vaadi niin tarkkaa sormien kontrollointia kuin näppäimistöt ja muut kirjoitusvälineet. Lisäksi tablettien käytön on katsottu motivoivan erityisoppilaita (erityisesti poikia ja lapsia, joilla on autismikirjon häiriö) (Johnson, 2014), ja mahdollistavan erityisoppilaiden liittymisen paremmin muiden oppilaiden joukkoon. Tämä näkyy esimerkiksi niin, ettei tableteilla

ole apuvälineleimaa ja näin ne vähentävät leimautumista erityisryhmiin kuuluvilla oppilailta (Gasparini & Culèn, 2012).

Koettu kontrolli oppilaiden toiminnan ja koulumenestyksen selittäjänä

Motivaatiolle on monia eri teoreettisia selitysmalleja, jotka keskittyvät uskomusten, arvojen ja tavoitteiden välisiin yhteyksiin ja siihen, millä tavalla nämä vaikuttavat ihmisen toimintaan ja esimerkiksi koulussa suoriutumiseen. Motivaatioon taas vaikuttavat monet tekijät, kuten oppilaan omat piirteet, tehtävien piirteet, oppimista ohjaavat prosessit sekä oppilaan kognitiiviset tekijät.

Omassa tutkielmassani käytin oppimaan oppimisen tutkimuksessa käytettyä motivaatioteoriaa toiminnan kontrollin uskomuksista (*action control beliefs*) (Skinner, Chapman & Baltes, 1988), teoria käsittelee erityisesti yksilön uskomusten vaikutusta päämääräiseen toimintaan. Oppilaiden koettu kontrolli omasta toiminnastaan oppimistilanteissa on katsottu olevan yksi suurimmista koulumenestyksen ennustajista (Skinner, Zimmer-Gembeck & Connell, 1998). Uskomukset jakaantuvat kolmeen osa-alueeseen: oppilaaseen itseensä kohdistuviin uskomuksiin, hänen toimintaansa tavoitteisiin nähden sekä tavoitteiden saavuttamiseen tarvittaviin keinoihin, jotka kaikki ovat yhteydessä ja vuorovaikutuksessa toisiinsa (Skinner ym., 1998). Oppilaaseen itseensä kohdistuvat uskomukset kumpuavat kysymyksistä siitä, onko oppilaalla itsellään sellaisia piirteitä, jotka ovat osana hyvää koulumenestystä; yrittääkö oppilas omasta mielestään tarpeeksi, kokeeko hän itsensä kykeneväksi tai toisaalta kokeeko hän itsensä esimerkiksi epäonnekkaaksi koulutyössään (Little, Stetsenko & Maier, 1999). Oppilaan uskomuksissa koskien hänen kontrolliansa omassa toiminnassaan tavoitteisiin nähden (kontrolliuskomukset) on kyse siitä, kokeeko oppilas



pystyvänä toteuttamaan haluamansa lopputuloksen tai välttämään negatiivista lopputulosta ilman yksityiskohtaisempaa keinojen pohdintaa (Skinner ym., 1988). Viimeisenä ovat tavoitteiden saavuttamiseen tarvittavat keinot; minkälaiset keinot oppilas kokee yleensä hyödyllisiksi koulussa menestymiselle. Oppilas voi ajatella, että koulussa menestyy yrittämisen tai kykyjen kautta tai että ulkoiset keinot, kuten opettajan apu tai sattuma, ovat syinä tavoitteiden saavuttamiseen. Toisaalta oppilas voi olla myös epätietoinen hänen onnistumisien tai toisaalta epäonnistumisien syistä (Little ym., 1999). Nämä uskomukset vaikuttavat siihen, asettaako oppilas itselleen yhä korkeampia ja konkreettisia tavoitteita, pystyykö hän suunnittelemaan omaa toimintaansa tavoitteisiin nähden ja millä tavoin oppilas toimii epäonnistuessaan (Skinner ym., 1998).

Tabletin opetuskäytön yhteys motivaatioon neljäsluokkalaissilla

Tutkimukseni aineisto koostui Koulutuksen arviointikeskuksen Vantaan digitaalisen oppimisen seurantatutkimuksen neljäsluokkalaisten oppilaiden vastauksista, jotka koskivat heidän tablettien opetuskäyttönsä määrää sekä oppilaiden motivaatioon liittyviä uskomuksia

2015 ja 2016. Tuen piiriin kuuluvien oppilaiden tuloksia verrattiin ei tukea tai yleistä tukea saaviin oppilaisiin, jotta saataisiin tietoon mahdollisia tablettien opetuskäytön ja motivaation yhteyksien erityispiirteitä tukiryhmissä. Tukiryhmien muodostamisessa päädyttiin kirjalliseen tukipäätökseen perustuvaan jakoon, jolloin saatiin kaksi ryhmää: 1) ei tukea tai yleistä tukea saavat oppilaat ja 2) tehostettua tai erityistä tukea saavat oppilaat.

Oppilaiden motivaatioon liittyviä uskomuksia mitattiin kysymyksillä, jotka koskivat oppilaiden keinouskomuksia (kyvykkyys, yrittäminen ja sattuma), oppilaiden kokemusta omasta kyvykkyystään ja omasta yrittämisestään. Lisäksi tähän tutkimukseen otettiin mukaan luovutusherkkyys. Näin ollen oppimaan oppimisen tutkimusten (esim. Hautamäki ym., 2003; Hautamäki ym., 2005) mukaisesti uskomukset jaettiin tässä tutkimuksessa oppimista tukeviin uskomuksiin (koettu yrittäminen ja kyvykkyys sekä usko yrittämisen rooliin koulumenestyksessä) ja oppimista haittaaviin uskomuksiin (luovutusherkkyys, kyvykkyys menestymisen keinona ja sattuman rooli menestymisessä).

Tulokset

Tutkimuksessa käytettiin määrällisiä menetelmiä tutkittaessa eri tukiryhmiin kuuluvien oppilaiden motivaation mahdollisia muutoksia tablettien käytön aikana ja edelleen verrattaessa tukiryhmiä toisiinsa. Lisäksi tutkimuksessa haluttiin selvittää eri muuttujien yhdysvaikutuksia motivaatioon liittyviin uskomuksiin. Tällä tavoin pystyttiin esimerkiksi näkemään, onko tablettien käytön määrää kuvaavissa ryhmissä eroja siinä, kuinka paljon tehostettua tai erityistä tukea saavat oppilaat kokevat yrittävänsä suhteessa ei tukea tai yleistä tukea saaviin oppilaisiin.

Tulosten mukaan yleisellä tabletin käytöllä ei ollut yhteyttä tukiryhmien oppimista tukeviin uskomuksiin kumpanakaan mittausajankohdaksi. Muuttujien yhdysvaikutusten tarkastelussa huomattiin, että syksyllä 2015 tehostettua tai erityistä tukea saavat oppilaat kokivat olevansa vähemmän kyvykkäitä ja uskoivat yrittämisen rooliin koulumenestyksessä vähemmän kuin ei tukea tai yleistä tukea saavat oppilaat niiden oppilaiden ryhmässä, jotka olivat käyttäneet tabletteja tunneilla vain jonkin verran. Tukiryhmien välillä siis näyttäisi olevan eroa näissä uskomuksissa vielä niiden oppilaiden ryhmässä, jotka ovat käyttäneet tabletteja jonkin verran, mutta ei enää kuitenkaan enemmän tabletteja käyttävien oppilaiden ryhmässä. Lisäksi ei tukea tai yleistä tukea käyttävät oppilaat uskoivat yrittämisen rooliin koulumenestyksessä vähemmän niiden oppilaiden ryhmässä, jotka ovat käyttäneet tabletteja eniten eli lähes jokaisella tunnilla verrattuna vain jollain tunneilla tabletteja käyttäviin oppilaisiin. Tämä ei tue ainakaan ajatusta, että tablettien käyttö tasavertaistaisi oppimista tukevia uskomuksia tukiryhmien välillä. Ajatusta ei tue myöskään se, että keväällä tablettien käytöllä ei enää näyttänyt olevan vaikutusta tukiryhmien motivaatioon liittyvien uskomusten eroihin. Lisäksi koska vain

keväällä tehostettua tai erityistä tukea saavat oppilaat kokivat yrittävänsä ja olevansa vähemmän kyvykkäitä kuin ei tukea tai yleistä tukea saavat ja uskoivat vähemmän yrittämisen rooliin koulumenestyksessä, voidaan todeta, että tässä analyysissä ja näillä osatekijöillä yleisellä tablettien käytöllä ei ollut tämänkään tarkastelun perusteella yhteyttä eikä vaikutusta oppilaiden uskomuksiin pidemmällä aikavälillä.

Kuitenkin silloin, kun tablettien käyttöä tarkasteltiin oppiaineittain, huomattiin, että erityisesti keväällä matematiikan tunneilla tablettien käyttö oli yhteydessä kaikkiin oppimista tukeviin uskomuksiin tehostettua tai erityistä tukea saavilla oppilailla. Ei tukea tai yleistä tukea saavilla oppilailla samana ajankohtana vain usko yrittämisen rooliin koulumenestyksessä oli yhteydessä tablettien käyttöön eli toisin sanoen mitä enemmän he uskoivat yrittämisen rooliin koulumenestyksessä, sitä enemmän he olivat käyttäneet tabletteja matematiikan tunneilla tai toisin päin: mitä enemmän he olivat käyttäneet tabletteja, sitä enemmän he olivat uskoneet yrittämisen rooliin koulumenestyksessä. Tämä yhteys ei myöskään ollut yhtä voimakas kuin tehostettua tai erityistä tukea saavilla oppilailla. Koska syksyllä 2015 näitä yhteyksiä ei näkynyt, voidaankin pohtia, olisiko tablettien käyttö matematiikan tunneilla kevääseen mennessä ollut hyödyllistä erityisesti tehostettua tai erityistä tukea saaville oppilaille koskien heidän oppimista tukevia uskomuksiaan.

Lopuksi

Vaikka tutkimuksen mukaan tablettien käytöllä ei ollut syksyllä selkeää suoraviivaista yhteyttä oppilaiden motivaatioon liittyviin uskomuksiin, ei tämä välttämättä tarkoita sitä, ettei tablettien asianmukainen hyödyntäminen opetuksessa voisi olla oppilaiden motivaatiota lisäävää. Motivaatioon voi vaikuttaa se, millä oppitunneilla tabletteja käytetään.

Tutkimuksen perusteella erityisesti matematiikan tunneilla tablettien käyttö näyttikin keväällä olevan yhteydessä tehostettua tai erityistä tukea saavien motivaatioon mahdollisesti niin, että mitä enemmän nämä oppilaat olivat käyttäneet tabletteja tunneilla, sitä enemmän he kokivat yrittävänsä ja olevansa kyvykkäitä sekä uskoivat, että yrittämisellä on merkittävä rooli koulussa menestymiselle. Tämä voisi selittyä esimerkiksi sillä, että matematiikkaan on voinut helpommin löytyä oppilaille mielekkäämpiä sekä oppimisen kannalta hyödyllisempiä sovelluksia, tai tabletit ovat muilla tavoin hedelmällisiä alustoja erityisesti erityisoppilaiden motivaation lisääntymiselle matematiikassa. Lisäksi tähän motivaation ja tablettien käytön yhteyden muutokseen erityisoppilaiden matematiikan tunneilla on voinut vaikuttaa esimerkiksi opettajien lisääntyneet pedagogiset valmiudet käyttää ja hyödyntää tabletteja asianmukaisella tavalla luovasti oppimista ja oppimismotivaatiota tukien.

Tuloksiin voivat vaikuttaa myös muut motivaatioon ja tablettien käyttöön vaikuttavat moninaiset tekijät. Kodin sosiaalinen ympäristö voi vaikuttaa ratkaisevalla tavalla oppilaiden motivaatioon liittyvien uskomusten kehitykseen sen mukaan, kuinka johdonmukaisia vanhemmat ovat, kuinka paljon he ottavat lapsen tarpeita huomioon tai tukevat ja palkitsevat lapsiaan, osallistuvat lastensa tekemisiin, rohkaisevat lapsiaan autonomisempaan käyttäytymiseen antamalla tilaa lasten omille

ongelmanratkaisukyvyille ja kuinka paljon he auttavat lapsiaan löytämään oppimista tukevia menetelmiä lapsen ongelmanratkaisuprosesseissa. Koulussa puolestaan oppilaiden kouluun liittyvien uskomuksien kehittymiseen vaikuttavat esimerkiksi opettajien antama turvallinen ja lämminhenkinen, oppimiseen kohdistuva tuki ja ohjaus. TVT:n käytön näkökulmasta motivaatioon ja tablettien käyttöön yhteyksiin voivat vaikuttaa opettajien, vanhempien ja oppilaiden omat asenteet TVT:n käyttöä kohtaan sekä se, minkälaisia resursseja opettajilla ja oppilaan perheellä on käyttäätieto- ja viestintäteknologiaa ja kuinka hyvin opettajat, vanhemmat ja oppilas itse kokevat osaavansa käyttää TVT:tä eri tarkoituksiin.

Koska omassa pro gradu -tutkielmassani tarkasteltiin vain tablettien käytön määrää eikä sen laadullisia ominaisuuksia, kuten erilaisia tabletin ja sillä eri tavoin käytettyjen sovelluksien ominaisuuksia ja muita aikaisemmin mainittuja tekijöiden ominaisuuksia, olisikin hyvä tutkia näitä moninaisia tablettien opetuskäyttöön vaikuttavia tekijöitä ja niiden syy-seuraussuhteita pidemmällä aikavälillä. Koska Vantaan digitaalisen oppimisen tutkimus on seurannut koulujen tablettien sekä muiden digitaalisten laitteiden käyttöä tähän mennessä jo kolme vuotta, kysymyksiin tablettien ja motivaatioon liittyvien uskomuksien yhteyksistä ja niihin vaikuttavien tekijöiden syy-seuraussuhteista pidemmällä aikavälillä pystytään jo ehkä paremmin vastaamaan.



Kirjoittaja:

Laura Lampi, KM, toimii tutkimusavustajana Helsingin yliopiston Koulutuksen arviointikeskuksessa.

laura.lampi@helsinki.fi

Lähteet

- Gasparini, A. A. & Culén, A. L. (2012). Tablet PCs – An assistive technology for students with reading difficulties? Teoksessa L. Miller & S. Roncagliolo (toim.), *ACHI 2012: The Fifth International Conference on Advances in Computer-Human Interactions* (s. 28–34) Valencia: IARIA.
- Hautamäki J., Arinen P., Hautamäki A., Kupiainen, S., Lindholm, B., Mehtäläinen, J., ... & Scheinin, P. (2003). *Oppimaan oppiminen yläasteella 2. Tilanne vuonna 2001 ja muutokset vuodesta 1997*. Oppimistulosten arviointi 6/2003. Helsinki: Opetushallitus.
- Hautamäki, J., Kupiainen, S., Arinen, P., Hautamäki, A., Niemivirta, M., Rantanen, P., ... & Scheinin, P. (2005). *Oppimaan oppiminen ala-asteella 2. Tilanne vuosina 2003 ja muutokset vuodesta 1996*. Oppimistulosten arviointi 6/2005. Helsinki: Opetushallitus.
- Johnson, G. M. (2013). Using tablet computers with elementary school students with special needs: The practices and perceptions of special teachers and teacher assistants. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 39(4), 1–12.
- Little, T. D., Stetsenko, A. & Maier, H. (1999). Action-control beliefs and school performance: A longitudinal study of Moscow children and adolescents. *International Journal of Behavioral Development*, 23, 799–823.
- Panzavolta, S., Lotti, P. & Engelhardt, K. (2014). *Tablet computers and learners with special educational needs*. SENnet project thematic report no. 3. Luettu 12.1.2017. <https://www.scribd.com/document/306492490/Sen-net-Tablets-for-Learners-With-Special-Needs>
- Skinner, E. A., Chapman, M. & Baltes, P. B. (1988). Control, means-ends, and agency beliefs: A new conceptualization and its measurement during childhood. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 117–133.
- Skinner, E. A., Zimmer-Gembeck, M. J. & Connell, J. P. (1998). Individual differences and the development of perceived control. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 6(2–3), 1–220.
- Linkki pro gradu -tutkielmaan: https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/178503/Laura_Lampi_pg_2017%282%29.pdf?sequence=2

Vaativan erityisen tuen ohjaus- ja palveluverkostot eli VIP-verkostot käynnistyvät



Kirjoituksessa esitellään vaativan erityisen tuen kehittämiseen osana yhteisen peruskoulun kehittämistä tähtäävät VIP-verkostot, niiden toimintaperusta ja tehtävät.

Very Important Person eli VIP viittaa tässä yhteydessä oppilaisiin, jotka oppimisensa ja koulunkäyntinsä tueksi tarvitsevat vaativaa erityistä tukea. Näitä oppilaita arvioidaan olevan Suomessa noin 10 000. Vaativa erityinen tuki viittaa nimensä mukaisesti oppilaille tarjottavan tuen vaativuuteen. Tuki on usein pitkäkestoista, intensiivistä ja moniammatillisesti toteutettua. Tällaista tukea tarvitsevat oppilaat opiskelevat perusopetuksen koulujen opetusryhmissä, erityisryhmissä, kunnallisissa ja yksityisissä erityiskouluissa, sairaalaopetuksessa, Oppimis- ja ohjauskeskus Valterin kouluissa, Elmeri-kouluissa tai valtion koulukotien kouluissa. Oppilailla voi olla vakavaa psyykkistä oireilua, autismikirjoa, kehitysvammadiagnoosi tai vaikea- ja monivammaisuutta.

Opetus- ja kulttuuriministeriön asettaman vaativan erityisen tuen kehittämisryhmän (2015–2017) loppuraportissa (<http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/80629>) nostettiin esille vakava huoli näiden oppilaiden oikeudesta koulunkäyntiin. Heille tarjottavaa tukea ei myöskään aina järjestetä normiston edellyttämällä tavalla. Kunnissa ja kouluissa on tällä hetkellä tilanteita, joissa oppilas esimerkiksi ollessaan useita viikkoja tutkimus- tai

kuntoutusjaksoilla ei saa opetusta lainkaan. Joskus hänet on syystä tai toisesta arvioitu koulunkäyntikyvyttömäksi ja jätetty sen jälkeen useiksi päiviksi tai jopa viikoiksi ilman opetusta. Lisäksi tiedossa on kotinsa ulkopuolelle sijoitettujen lasten koulunkäynnin ja siihen liittyvän tiedonkulun pulmia. Jokaisella oppilaalla on kuitenkin oikeus saada perusopetusta jokaisena koulupäivänään aina, kun se oppilaan terveydentila huomioon ottaen on mahdollista. Tämä oikeus ei tällä hetkellä toteudu.

Kehittämistyöryhmän loppuraportissa on 12 ehdotusta, jotka keskittyvät vaativan erityisen tuen kehittämiseen ja linkittyvät myös käynnissä olevaan Lapsi ja perhepalveluiden (LAPE) muutosohjelmaan. Kehittämisehdotus numero kolme kuuluu: *Sairaalaopetusyksiköt, Elmeri-koulut, valtion koulukotikoulut, kunnalliset erityiskoulut, Oppimis- ja ohjauskeskus Valteri sekä yliopistolliset ja muut erityispedagogiikan tutkimus- ja koulutusyksiköt luovat alueelliset yhteistyöverkostot, jotka nimetään VIP-verkostoiksi. Verkosto muodostuu sote-uudistusta mukaillen viidestä yhteisalueesta. Näistä verkostoista kehitetään vaativan erityisen tuen ohjaus- ja palveluverkostoja.*

Heinosen, Ikosen, Kaivosojan & Reinan (2018, 15) ansiokkaassa *Yhdyspinnat yhteiseksi mahdollisuudeksi* -selvityksen mukaan lasten, nuorten ja perheiden palveluissa tulee pyrkiä siihen, että tulevia palvelutarpeita kyetään ennakoimaan, tuomaan ne helposti tarvitsijoiden ulottuville ja siten kohdistamaan resursseja paremmin tarpeiden mukaan. Tätä VIP-verkosto määrittäen tavoittelee.

VIP-verkostojen tavoitteet ja tehtävät

Kehittämistoiminnan tavoitteena on yhdistää ja syventää varhaiskasvatuksen, esi-, perus- ja lisäopetuksen vaativan erityisen tuen osaamisen alueellisia voimavaroja. Tavoitteena on vastata nykyistä joustavammin ja monipuolisemmin vaativan erityisen tuen oppilaiden ja heidän opettajiensa tarpeisiin lasten ja nuorten omissa toimintaympäristöissä, kuten lähikouluissa. Ennaltaehkäisevä työote painottuu toiminnassa, jonka vakiinnuttaminen on pitkän tähtäyksen tavoite.

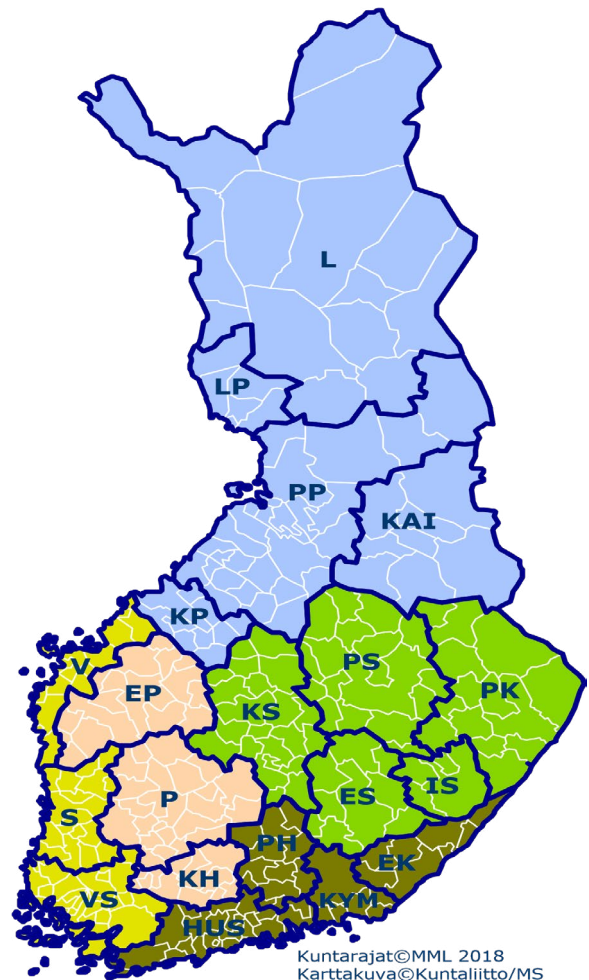
Verkostojen tehtävänä on vaativan erityisen tuen kehittäminen, alueensa kuntien ja yksityisten opetuksen järjestäjien koulujen sekä yliopistojen harjoittelukoulujen tukeminen ja ohjaaminen vaativan erityisen tuen kysymyksissä ja yksittäisten opettajien konsultointi vaativan erityisen tuen suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa. Verkostojen tehtävänä on myös täydennyskoulutuksen järjestäminen. Verkstoja luomalla parannetaan kuntien ja yksityisten opetuksen järjestäjien mahdollisuuksia hyödyntää sairaalakoulujen, Elmerikoulujen, koulukotikoulujen, yliopistojen erityispedagogiikan tutkimus- ja koulutusyksiköiden sekä Valterin osaamista.

Verkostojen tehtävänä on myös 1) vahvistaa vaativan erityisen tuen kehittämistä lainsäädännön ja opetussuunnitelman perusteiden mukaisesti, 2) kehittää alueellista vaativaa erityistä tukea, 3) lisätä ja vahvistaa vaativan erityisen tuen toimijoiden kehittämisosaamista sekä kannustaa tavoitteelliseen kehittämis- ja

kokeilutoimintaan, 4) edistää yhdessä oppimista sekä hyvien käytäntöjen, työvälineiden ja innovaatioiden jakamista alueellisesti ja kansallisesti sekä 5) kehittää uusia yhteistyön tapoja eri toimijoiden välillä.

Kehittämistoiminnan toteutus

Kehittämistoiminnan toteuttamisesta vastaa opetus- ja kulttuuriministeriö yhteistyössä Opetushallituksen ja Oppimis- ja ohjauskeskus Valterin kanssa. Vaativan erityisen tuen



OYS-alueen (sininen) muodostavat Pohjois-Pohjanmaa, Kainuu, Keski-Pohjanmaa, Lappi ja Länsi-Pohja. KYS-alueen (kirkas vihreä) muodostavat Pohjois-, Itä- ja Etelä-Savo, Keski-Suomi ja Pohjois-Karjala. TAYS-alueen (oranssi) muodostuu Pirkanmaasta, Etelä-Pohjanmaasta ja Kanta-Hämeestä. TYKS-alueeseen (vaalea vihreä) kuuluvat Varsinais-Suomi, Satakunta ja Vaasa ja HYKS-alueeseen (tumma vihreä) kuuluvat Helsinki ja Uusimaa, Etelä-Karjala, Kymenlaakso sekä Päijät-Häme.

kehittäminen osana yhtenäisen perusopetuksen kehittämistä käynnistyi kansallisella kick off -tilaisuudella Helsingissä 12.3.2018, jolloin

alan keskeiset toimijat aloittivat vaativan erityisen tuen ohjaus- ja palveluverkostojen eli VIP-verkostojen muodostamisen. Verkosto muodostuu sote-uudistusta mukaillen viidestä yhteistyöalueesta, kuten Kuntaliiton (2018) sairaanhoitopiirien kartta osoittaa.

Alueelliset kehittämisverkostotapaamiset käynnistyivät huhti-toukokuun vaihteessa. Tapaukset jatkuvat syksyllä 2018 ja keväällä 2019 kahden päivän (1+1) tapaamisilla. Kehittämistyöhön kutsuttiin vaatimaan erityiseen tukeen liittyviä toimijoita muun muassa varhaiskasvatuksesta, opetustoimesta, sairaalaopetuksesta, koulukodeista, Elmeri-kouluista, erityiskouluista, aluehallintovirastoista, sosiaali- ja terveysministeriön Lapsi- ja perhepalveluiden (LAPE) muutosohjelmasta, lastensuojelulaitoksista, erityisopettajia kouluttavista yliopistoista sekä tutkimusyksiköistä. Näiden toimijoiden aktiivisena ja innovatiivisena yhteistyönä tavoitellaan nykyistä paremmin toimivia vaativan erityisen tuen palveluita, jotka kohdistuvat täsmällisesti ja oikea-aikaisesti tukea tarvitseville lapsille ja nuorille.

Viidelle alueelle muodostetaan myös ”työrukkaset”, joihin kutsutaan 12–15 eri tahojen edustajaa. Työrukkasten työskentely edistää

kehittämistavoitteiden saavuttamista. Lisäksi tarkoituksena on linkittää VIP-verkostoihin erilaisia täydennyskoulutuksia, tutkimushankkeita sekä jo olemassa olevia kehittämistä tukevia kokonaisuuksia, kuten Valterin maksuttomat pedagogiset kahvilat sekä useiden aluehallintovirastojen ja Valterin yhteistyössä toteuttamat oppimisen tuen tapahtumat ja Opetushallituksen ja Valterin vuorovuosin organisoima Oppimisen Tuen Foorumi.

VIP-verkoston operatiivisen toiminnan päävastuu on kehittämistyöryhmän loppuraportin mukaisesti luovutettu Oppimis- ja ohjauskeskus Valterille, josta on valittu yhteyshenkilöt kullekin alueelle. TAYS: ohjaava opettaja Johanna Sergejeff, TYKS: ohjaava opettaja Merja Koivisto, HYKS: ohjaava opettaja Minna Sillanpää, KYS: rehtori Inkeri Kekäläinen sekä OYS: rehtori Jaakko Viitasaari. Ohjaava opettaja Misa Möller tuo verkostoon ruotsinkielisyyden, ja hanke- ja koulutuspäällikkö Terhi Ojala toimii kansallisena koordinaattorina. Opetushallituksen operatiivinen toimija on opetusneuvos Pirjo Koivula. Monialainen kutsuttu ohjausryhmä johtaja Jari Rajasen (opetus- ja kulttuuriministeriö) johdolla ohjaa, seuraa ja arvioi VIP-toiminnan etenemistä.



Terhi Ojala
hanke- ja koulutuspäällikkö
Oppimis- ja ohjauskeskus Valteri

Kirjoittajat:



Pirjo Koivula
opetusneuvos
Opetushallitus

Lisätietoja: Jussi Pihkala, opetus- ja kulttuuriministeriö, puh. 0295330256, jussi.pihkala@minedu.fi
Pirjo Koivula, Opetushallitus, puh. 0295331191, pirjo.koivula@oph.fi
Terhi Ojala, Oppimis- ja ohjauskeskus Valteri, puh. 0295294711, terhi.ojala@valteri.fi

Ennakkotiedote VOITTO-koulutuksesta

Mikäli saamme myönteisen rahoituspäätöksen,

VOITTO – Vaativan erityisen tuen toiminta-alueittain järjestetävän opetuksen pedagoginen kehittäminen koulutuskokonaisuus käynnistyy Tampereella syksyllä 2018!

Pohditko milloin oppilasta tulisi opettaa toiminta-alueittain? Kuinka asettaa oppilaan elämänkaarta tukevia tavoitteita yhteistyössä? Miten etäyhteydet mahdollistavat moniammatillisen yhteistyön? Mikä auttaa sinua jaksamaan työssäsi vaativan erityisen tuen arjessa? Entä mitkä ovat omat ammatillisen kasvun tavoitteesi toiminta-alueittaisena opettajana, ohjaajana tai esimiehenä?

Tule mukaan Opetushallituksen rahoittamaan, toiminta-alueittaisen opetuksen koulutuskokonaisuuteen. Koulutuksen järjestäjinä toimivat Tampereen kesäyliopisto ja Oppimis- ja ohjauskeskus Valteri.

- ◇ Pääteemoina ovat moninainen yhteistyö toimijoiden kesken – tunneilmasto, yhteys ja yhteinen oppiminen.
- ◇ Elämänkaarinäkökulma ja toimintakyvyn (ICF) tarkastelu.
- ◇ Perusopetuslainsäädäntö ja erityisen tuen päätös toiminta-alueittain etenevässä opetuksessa.
- ◇ Opettajan pedagoginen vastuu ja ohjaajan työn vahvistaminen toiminta-alueittaisessa opetuksessa.
- ◇ Lisäksi käytännön ideoita toiminta-alueittain tapahtuvaan opetukseen sekä mahdollisuus tutustua Valteri Opsin tukimateriaaliin (Palapelimalli) sekä toimintakykyarvio.fi työvälineeseen.

Koulutuskokonaisuus sisältää 6 lähiopetuspäivää (syyskuu–huhtikuu), ammatillista kasvuasi tukevia ennakko- ja välitehtäviä sekä verkostoitumista myös etäyhteyksien avulla. On suositeltavaa, että työyhteisöistä koulutukseen osallistuu opettaja–ohjaaja-pareja.

Vaihtoehtoinen osallistumismahdollisuus on osallistua vain helmikuun lähiopetuspäivään, jolloin aiheena on perusopetuslainsäädäntö toiminta-alueittain järjestetyn opetuksen näkökulmasta.

Koulutukseen ilmoittautuminen avautuu elokuussa. Seuraa Valterin nettisivuja (www.valteri.fi) sekä Valterin ja Vaativan erityisen tuen Facebook -sivuja.

Opetushallituksen rahoittamaan koulutukseen osallistuminen on maksutonta. Osallistuja vastaa mahdollisista matka- ja majoituskuluista.

Lisätiedot: Kukka-Maaria Vänskä kukka-maaria.vanska@valteri.fi, p. 0295 335 316 (vuosilomalla 4.6.–6.8.2018)

e-Erikan kirjoittajaohjeet

1. Lehden tiedot

e-Erika on maksuton verkkojulkaisu, joka esittelee kasvatukseen, opetukseen, koulutuksen arviointiin sekä opetukselliseen kuntoutukseen liittyviä tutkimuksia, selvityksiä, kokeiluja ja käytännön sovellusten kuvauksia. Tekstit on suunnattu kasvattajille ja opettajille, toisen asteen henkilöstölle, oppilashuoltohenkilöstölle, yliopiston ja hallinnon edustajille sekä kaikille asiasta kiinnostuneille.

Lehteä julkaistaan kahdesti vuodessa eli lokakuussa ja huhtikuussa. Sen voi käydä lukemassa osoitteessa <http://helsinki.fi/cea> Tilaaajaksi voi ilmoittautua suoraan nettisivuilla, ja näin pääset lukemaan lehden aina heti sen ilmestyttyä sähköpostiisi lähetetyn linkin kautta. – Tilaaajia on yli 650.

2. Toimituskunta ja lehden toimittamisen periaatteet

Hyväksytyt tekstit julkaistaan saapumisjärjestyksessä tai teemanumerossa. Kirjoittajille ei makseta julkaistusta artikkeleista kirjoituspalkkiota.

Toimituskunnan numerosta 2/2016 alkaen muodostavat:

Elina Kontu, HY, [etunimi.sukunimi\(at\)helsinki.fi](mailto:etunimi.sukunimi(at)helsinki.fi)

Terhi Ojala, Valteri, [etunimi.sukunimi\(at\)valteri.fi](mailto:etunimi.sukunimi(at)valteri.fi)

Irene Rämä, HY, [etunimi.sukunimi\(at\)helsinki.fi](mailto:etunimi.sukunimi(at)helsinki.fi)

Raija Pirttimaa, JY, [etunimi.sukunimi\(at\)jyu.fi](mailto:etunimi.sukunimi(at)jyu.fi)

Lisäksi lehdellä on tieteellisiä tai ammatillisia ansioita omaavia yhteistyökumppaneita (asiantuntijoita), jotka edustavat joko asiaosaamista tai yliopistoa:

Koulutuksen arviointi: Mari-Pauliina Vainikainen, [mari-pauliina.vainikainen\(at\)helsinki.fi](mailto:mari-pauliina.vainikainen(at)helsinki.fi)

Varhaiskasvatus: Mari Nislin, EDUHK, [manislin\(at\)eduhk.hk](mailto:manislin(at)eduhk.hk)

Koulutuspolitiikka: Raisa Ahtiainen, HY, [raisa.ahtiainen\(at\)helsinki.fi](mailto:raisa.ahtiainen(at)helsinki.fi)

Lapin yliopisto: Tanja Äärelä, [tanja.aarela\(at\)ulapland.fi](mailto:tanja.aarela(at)ulapland.fi)

Oulun yliopisto: Marjatta Takala, [marjatta.takala\(at\)oulu.fi](mailto:marjatta.takala(at)oulu.fi)

Nämä paikalliset asiantuntijat ottavat vastaan mm. opiskelijoidensa ja tutkijatovereidensa artikkelitarjouksia sekä lukevat ja kommentoivat tarvittaessa tekstiä kirjoittajalle ennen sen lähettämistä toimituskunnalle.

3. Käsikirjoitusten lähettäminen

Lokakuussa ilmestyvään lehteen tarkoitetut word-muotoiset artikkelit toimitetaan asiantuntijoille 1.9. mennessä. Huhtikuussa ilmestyvään lehteen tarkoitetut artikkelit toimitetaan 1.3. mennessä.

Asiantuntija tutustuu ensin teksteihin ja antaa tarvittaessa kirjoittajalle jatkotyöstösuosituksia ja -ehdotuksia. Valmiiksi työstetty artikkeli toimitetaan Irene Rämälle ([irene.rama\(at\)helsinki.fi](mailto:irene.rama(at)helsinki.fi)) viimeistään 15.9. ja 15.3.

4. Artikkeleiden sisältö ja ulkoasu

Teksteissä käytetään selkeää yleiskieltä, vältetään ammatillista termejä ja vieraskielisiä ilmaisuja. Artikkelin alkuun kirjoitetaan lyhyt esittely tekstistä ja siitä, mikä on tekstissä olennaisinta. Esittelyssä käytetään kirjasinkokoa 10 ja sen pituus on enintään 100 sanaa. Varsinaisessa tekstissä käytetään Times New Roman -kirjasintyyppiä ja kirjasinkokoa 12. Riviväli on 1,5. Muita tekstin tehokeinoja ei käytetä. Otsikot erotetaan muusta tekstistä lisäriviväleillä.

5. Artikkeleiden pituus

Tutkimusartikkeleiden enimmäispituus edellä mainituilla reunaehdoilla on kuusi (6) sivua (A4) lähteineen. Muiden tekstien enimmäispituus on neljä (4) sivua (A4). Toimitustiimi voi perustelluista syistä myöntää luvan poiketa annetuista enimmäispituuksista.

6. Lähdeluettelot ja viitteet

Artikkeliin liitetään vain keskeisimmät lähteet (korkeintaan 10 kpl) sekä tieto, mistä loput lähteet ovat saatavissa (esim. kirjoittajalta).

Lähdeviittaukset merkitään tekstiin seuraavalla tavalla:

(Hyypä, 2005, 57; Michelsson, Miettinen, Saresma & Virtanen, 2003, 117–119; Salmivalli, 2005).

Lähdeviittaukset merkitään lähdeluetteloon seuraavalla tavalla:

Hyypä, M. T. (2005). *Me-hengen mahti*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Perusopetuslaki (1998). 628/21.1998. Haettu 25.4.2016 <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>

Pirttimaa, R. & Kontu, E. (2010). Toiminta-alueittainen opetus. Teoksessa M. Takala (toim.), *Erityispedagogiikka ja kouluikä*, 135–148. Helsinki: Gaudeamus.

Sfard, A. (1998). On two metaphors for learning and danger of choosing just one. *Educational Researcher*, 27(29), 4–13.

7. Taulukot ja kuviot tekstissä

Tekstiin liittyvät taulukot ja kuviot voivat olla mukana tekstitiedostossa. Jos mahdollista, älä lukitse kuvioita/taulukkoita, jotta voimme sovittaa ne vaivatta tekstin lomaan.

8. Kirjoittajan yhteystiedot

Kirjoituksen alkuun merkitään kirjoittajien nimi- ja taustatiedot (nimi, koulutus/ titteli/asema tai aiheeseen liittyvää muuta taustatietoa) sekä yhteystiedot (esim. sähköpostiosoite), joista saa lisätietoa artikkelin asioista.

9. Valokuvat/kuvat

Artikkelin yhteydessä julkaistaan mielellään kirjoittajan kuva, joka toimitetaan artikkelin mukana sähköpostilla jpg- tai tif-tiedostona. Lehti julkaisee myös muita kuvia. Verkkojulkaisemiseen soveltuvat kuvat (resoluutio vähintään 72 dpi) lähetetään erillisinä tiedostoina, ei liitettynä esim. Word-tiedostoon. Kirjoittajan vastuulla on hankkia kuvien julkaisemiseen liittyvät tarvittavat luvat sekä huomiotava erityisesti kuvissa mahdollisesti olevien henkilöiden suostumus kuvien julkaisemiseen.